

СМЕНА ДИСПОЗИЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБЩЕСТВА И ГОСУДАРСТВА КАК ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ

Сегодня общественное сознание освоило мысль о том, что ни одна сфера жизни человека, общества и государства не может развиваться эффективно и устойчиво без поддержки образования. Поэтому образованию адресуется длинный ряд разнообразных вызовов.

«Вызов» как *понятие* не стало предметом научного исследования. Контент-анализ профессиональных педагогических публикаций показал преимущественно употребляемый синоним – «*требование*». Это соответствует сведениям, почерпнутым в словарях, – требование, предписание что-либо выполнить; сигнал о востребованности каких-либо действий, функций. Однако «*вызов*» означает также дерзкое предложение, *провокацию* – рискованным поступком доказать какой-либо статус, способность. *Характер вызова*, его содержание, настойчивость, безапелляционность, его соизмеримость с возможностями «ответчика» выявляют качество взаимоотношений субъектов, вступивших в коммуникацию, и обуславливают *субординацию* их взаимодействий. От характера вызова зависит также и то, чем станет *необходимость ответа* – проблемой или цепью исполнимых задач. Относительно образования вызовы обуславливают его изменения, а значит – *изменения участников*. *Человек учащийся* проводит в образовательной среде около 15 лет в самом восприимчивом для становления личности возрасте. Изменение образовательных условий изменит и человека: в становлении личности и развитии индивидуальности, формировании характера социализации человека его жизненные обстоятельства имеют решающее значение. Образование несет ответственность за то, *что* оно предопределяет в развитии человека. Поэтому особую

актуальность приобретает исследование *субординаций субъектов*, вступающих в отношение «*вызов – ответ*».

Считается, как подтвердил контент-анализ, что образование *должно* на эти вызовы адекватно отвечать, *в этом* видят векторы развития образования – всех его областей и институтов. В этом же заключена парадигма реформирования, образовательных стандартов и ожидаемых результатов [1]. Отвечать на вызовы общества, государства и личности – миссия современного образования [2]. Важно понять природу столь обременительных ожиданий относительно образования и их правомерность.

Не менее важно также понять *каким образом* образование может дать продуктивный ответ на эти вызовы. По силам ли научной теории образования и образованию как социальной практике ответить на эти вызовы *собственными средствами*? Корректно ли так ставить вопрос при рассмотрении перспектив *развития человека*, его психики, личности, индивидуальности? Может ли образование *самостоятельно* обеспечить развивающую среду и, таким образом, *взять на себя* ответственность за *становление личности, ее самореализацию в жизненной и профессиональной сферах*? Может ли образование дать обществу «востребованного им человека»? Достаточно ли сформулированных в образовательных стандартах требований к педагогической практике, чтобы, обновившись, она могла *достойно ответить на все запросы общества и государства*? Может ли человек рассчитывать *только* на образование, только на приобретенную образованность при *выборе жизненного пути и проектировании* успешной профессиональной деятельности? Ряд вопросов можно увеличивать, но принципиальный ответ очевиден – это *проблематично*. Важны *согласованность всех сфер общественной жизни, ее институтов с теорией и практикой образования, интеграция их усилий* в направлении развития общественного и индивидуального сознания, *соответствие ценностных основ, утверждаемых образованием, и реальной практики деятельности государства, общества – всех его сообществ*.

Возможно, приметой времени станет парадигма о том, что *образование вправе направлять свои вызовы обществу и государству* как непреложное условие достижения позитивных результатов, ожидаемых от образования. Парадоксально рассматривать образование как изолированный от общественно-государственной жизни остров, на котором в рафинированной ценностно выдержанной среде воспитывается человек, образованная личность, культурно содержательный индивидуум – будущий актер всех лучших достижений человечества и построения идеального общества.

Образование в жизни человека – это один из аспектов его жизни, значимость которого меняется. Личность живет в социуме. Общество обустроивает свое бытие, опираясь на образование, но лишь эпизодически вспоминая, что это наукоемкая, экономически затратная, политически зависимая система социальной практики [3]. Возможно, когда *образование сформулирует свои вызовы*, а соответствующая *парадигма укоренится в общественном сознании*, причем настолько, что окажет свое *воздействие на политику*, тогда не только определится, наконец, траектория эволюционного развития образования, но и общественно-государственное развитие станет *устойчиво позитивным* относительно судеб общества и человека.

В этом контексте имеет смысл ставить и решать вопросы, позволяющие *сформулировать вызовы образования обществу, государству и человеку*. Важен вопрос о том, *какое образование* способно сформулировать масштабные прогностически целесообразные вызовы. Важна *методология*, руководствуясь которой *формулируется содержание вызовов образования*, совокупно создающих системо-комплекс требований как необходимых *условий для продуктивного ответа образования на все претензии к нему* общества, государства и человека.

Осмыслить и сформулировать масштабные кардинальные вызовы образования обществу способно только *гуманитарное образование*. Естественнонаучное и технико-технологическое образование отправляет вызовы преимущественно материально-

экономического характера, которые планомерно удовлетворяются. Однако очевидно, что существующие вложения в образование не оправдываются ожидаемым повышением *качества образования и его результатов*. Ни одна сфера общественной жизни не подтверждает удовлетворенности результатами образования. По-видимому, *вызовы*, посылаемые естественнонаучным и технико-технологическим образованием и частично удовлетворяемые обществом и государством, *недостаточны для создания условий позитивного изменения качества образования*. Возможно, причина в том, что в субординации образование-государство нарушена *логика соотношения цели, средств и результата*. Так, *цели*, поставленные перед образованием, и требуемые обществом и государством *результаты*, декларируемые как *вызовы* относительно *качества человека*, носят *не вполне образовательный* характер. Становление личности определяется не только образованием, но и разноплановыми *условиями*, лишь *частично управляемыми образованием*. Это *все пространство жизни человека*, обуславливающее его наследственность, состояние здоровья, стиль семейного воспитания, социокультурные условия взросления, перспективы профессиональной и личностной самореализации, место человека в поле зрения государства и т. п. При этом *средства*, которые государство адресует образованию, улучшают *материально-технические образовательные условия*. Эти «вливания» в образование необходимы, но не достаточны. *Гуманитарное образование* способно сформулировать важнейшие, *кардинальные вызовы обществу и государству*, которые обусловят преобразование *качества человека*, – нравственные, социокультурные, духовные. Эти вызовы обращены к обществу и государству, признающим *свои обязательства перед человеком и его образованием*, то есть *готовым к смене парадигмы «образование как услуга» на «образование как эпицентр общественной жизни»*. Гуманитарное образование показывает, что в образовательном пространстве воспитывается Человек, и ценностные параметры этого пространства ментально идентифицируются с

качеством социального пространства жизни государства [4]. Гуманитарное образование способно сформулировать вызовы семье, родительскому сообществу, обществу, общественному сознанию, всем общественным и государственным институтам, экономике и политике, медицине и культуре, социологии и юриспруденции [5].

Целесообразно рассмотреть качественные отличия гуманитарного образования от естественнонаучного и технико-технологического для понимания контекста формируемых вызовов образования обществу и государству.

Основным отличием гуманитарного образования от естественнонаучного и технико-технологического является соотношение с общей культурой. Гуманитарное образование хранит культурные традиции, общекультурные ценности и передает их подрастающему поколению. Гуманитарное познание изучает культурное наследие как нравственные традиции эпохи, а образование является проводником нравственных ценностей, что обуславливает эффекты воспитания и становления, развития личности обучающихся [6]. Естественнонаучное и технико-технологическое знание не хранят традиций, наоборот, отрыв от привычных представлений, эксперимент и новаторство являются необходимым условием его развития, продвижения: каждое открытие в естественнонаучной и изобретение в технико-технологической сферах познания разрывают цепь информационной преемственности, становится скачком в понимании феноменов действительности, импульсом в развитии знания о ней. Традиционность в этих сферах знания стала синонимом исследовательской пассивности, непродуктивного повторения уже познанного – это нонсенс, обозначающий застой. В этом контексте вызовы, формулируемые гуманитарным образованием, функционируют в сфере культуры, направлены на актуализацию устойчивости нравственных традиций, человекоцентричность общественного уклада. Естественнонаучное и технико-технологическое образование формулирует вызовы, связанные с овладением знания, хорошего знания учебного предмета,

описывающего мир объективно, отстраненно от мировоззрения, вне культурно-антропологического контекста. Это *вызовы инструментального порядка*, значимые для обеспечения материально-технических условий, информационных средств обучения. В этом смысле образование получает основательную поддержку государства, но основные *вызовы образованию* лежат в другой плоскости – *гуманитарной*, они касаются *качества человека*.

Гуманитарное образование *избыточно* в своем обосновании нравственных традиций. Не бывает слишком большого знания литературы или истории – для развития личности это во благо. В общей системе знания, которое раскрывается перед учащимся человеком, гуманитарное образование как корма ладьи: корма всегда шире носа и этим обеспечивает устойчивость всему судну, а нос заострен, рассекает поток, благодаря чему происходит движение, преодоление пространства. В этой метафоре движение как обновление образования обеспечивается *точно выверенным объемом* естественнонаучного и технико-технологического знания, рационально узкой специализацией, «профильностью» в этих направлениях обучения; избыточность точных знаний в образовании нецелесообразна, эти знания нацелены на *профессиональный запрос будущего специалиста*. Образованный человек тем *устойчивее* в жизни, чем *обширнее* его *гуманитарное образование*, чем надежнее он укоренен в «культурной почве». Профессиональные успехи человека, карьера также во многом связаны с его *гуманитарной культурой*: работа в биологической лаборатории, компьютерной фирме, техническом бюро неотъемлемо связана с *социализацией* специалиста, его благонадежность, коммуникативными и рефлексивными способностями, устойчивостью к конфликтам, интуитивностью и толерантностью – общекультурными качествами личности, смысл которых раскрывается и утверждается *гуманитарным образованием*. Профессиональная подготовка предполагает наличие гуманитарного образования и *непрерывное*

культурное развитие личности, без чего *самовыражение специалиста может препятствовать его успешной самореализации* [7].

Гуманитарное образование способно сформулировать и отправить *вызов общему и профессиональному образованию*, поставив задачу расширения и укрепления гуманитарного компонента в *общем цикле образовательных дисциплин*. Гуманитарное образование предопределяет *непрерывность дополнительного образования*, так как рефлексивность личности, развиваемая гуманитарным знанием, становится *главным мотиватором* человека учащегося [8].

Современная культура, ее традиции исследуются гуманитарным знанием и *передаются* гуманитарным образованием – единственной точкой опоры общей культуры: ни семья, ни социум сегодня не справляются с задачей *поддержания культуры в личном опыте человека*. Естественные, общественные науки, технико-технологическое знание такой задачи не рассматривают – эта задача лежит вне предметной области этих сфер познания. Поэтому *гуманитарное образование посылает свой вызов обществу, семье, родительскому сообществу – согласовать с ценностями культуры мировоззренческие позиции, менталитет как пространство ожиданий и этических предписаний, в котором воспитывается человек*.

Гуманитарные науки осуществляют выбор методологии, угла зрения на важнейшие проблемы современного человечества [9]. Гуманитарная методология осуществляет *проблематизацию* – иерархическое построение проблемного ряда. Обозначаются *главные проблемы и допустимые границы преобразовательной деятельности*, что для естественнонаучной и технико-технологической сфер невозможно. В естественных науках и практике «цель оправдывает средства»; подчас исследуется мелкая задача, незаметное противоречие, разрешение которых иногда принципиально разворачивают ход развития прогресса; средства испытания, экспериментирования соотносятся с утверждением значимости, самооценности *инновации* для нового скачка – технико-технологической революции. *Гуманитарное знание ставит*

масштабные ценностно ориентированные вопросы о воздействии новых открытий в естественных или общественных науках, в технике и политике на судьбы человечества, на перспективы устойчивого позитивного развития народов. Гуманитарные основы антропо-экологического мышления определяют осмотнительный выбор средств воздействия на человека, общество и государство, дальновидный анализ возможных результатов технико-технологических проектов в производственной и общественной сферах. Выбор точки зрения для анализа преобразовательной деятельности и ее результата в гуманитарной традиции предполагает рефлексии по критериям блага человека – конкретной личности, в конкретных жизненных обстоятельствах, в соответствии с потребностными индивидуальными ожиданиями человека, а не производственной пользы или выгоды политики. Поэтому в тоталитарных режимах государственная политика в образовании ставит акцент на развитии естественных наук и технико-технологической практики; гуманитарные науки, знание и образование отстают и носят номинальный характер [10]. Именно поэтому в дискурсе о вызовах образованию и вызовах образования отношения субъектов рассматриваются в цепочке «образование – общество, государство». Образование является государственным институтом, поэтому приоритетной в межсубъектных отношениях является пара «образование – государство», поэтому вызовы государства к образованию определяют политику дальнейшего развития образования. Идеальным остается рассуждение о том, что главный вызов образованию получает от Человека, а государство должно обеспечить условия для такого образования, которое отвечает на вызов личности, индивидуальности, индивидуума. Но такой посыл не оправдан даже теоретически: человек обращается к образованию с прагматической потребностью – грамотно вступить в коммуникацию, то есть научиться писать, читать, обращаться с информацией, подготовиться к профессиональной деятельности. Развитие образовательных потребностей происходит в зависимости от

гуманитарного наполнения образования – осознается ценность культуры в личной судьбе, меняется мировоззрение и, главное, менталитет личности. Складывается *мотивация избыточного гуманитарного образования, непрерывного самообразования, дополнительного профессионального образования как потребность саморазвития, самостроительства и самореализации в жизни и профессии.* Политика образования направляет государственный ресурс на обеспечение минимально достаточного общего и профессионального образования. Все, что касается *вызова человека, личности, индивидуальности,* предполагается реализовывать «за счет клиента» – стороны, направляющей вызов. *Вызов Человека образованию,* то есть *гуманитарный вызов,* остается для государства за пределами достаточного. Поэтому «на фасаде» остается субординация пары субъектов «образование – государство»; «вызов общества» выступает в этой системе вызовов и ответов как толерантно освоенный, смягченный пониманием скрытого «когнитивного диссонанса» между личностными и государственными представлениями «о достойной жизни гражданина, соотечественника на родине», свод требований к *качеству человека образованного.* Поэтому реалистический ракурс рассмотрения *вызовов образованию* замыкает узкий обзор отношений в границах «государство, общество – образование», имея в виду, что интересы личности в этом поле проблем также присутствуют, растворившись в общественном сознании.

Гуманитарное образование создает условия для развития методологической культуры человека, рефлексивных и интерпретативных способностей, развития критического мышления, автономности и свободы суждений в границах культуросообразного самовыражения. В ответ на вызов воспитать активную инициативную личность образование ставит вопрос о *поддержке гуманитарной позиции человека в меняющемся мире – поддержке обществом и государством.*

Любые, в принципе, изменения характеризуются переходом системы из одного состояния в другое, из одной определенности в другую, и это обуславливает возникновение деструкции, утрату определенности, смену иерархии и статуса структурно-функциональных элементов. В ситуации общественных изменений особую актуальность и стратегический смысл приобретает культуросообразная *социализация человека* – это становится важнейшим *вызовом образованию*. Роль гуманитарного образования наиболее очевидна и значима в *меняющемся обществе*, так как создает ментальные опоры для обеспечения культурной *преемственности* стратегий жизнедеятельности. Это справедливо также для *развивающейся личности*, теряющей установки в процессе смыслообразования, в поиске критериальной основы рефлексии новых или неожиданных событий, в интерпретативной деятельности при смене ракурса обзора предмета исследования и т. п. *Новое осмысление* чего-либо чревато для личности эпизодами потери уверенности, фрустрации – *падением уровня социализации*. *Изменения личности или общества* связаны с *изменениями сознания*, его структуры и содержания, *сдвигом парадигмы*, так как *ментальность* является начальным импульсом изменений и его конечным результатом. Осмысление происходящего побуждает рассуждения о нем, *дискурс*, и эта работа ума обеспечивает реализацию процесса изменения системы отношений, постепенное, иногда творческое, освоение новых обстоятельств как неизбежной реальности. Повышение динамики процесса изменений приводит к интенсивности дискурсивных взаимодействий – «переизбытку необязательной дискурсивности» [11]. В «эпоху перемен» появляется избыточное количество высказываний, неконструктивных и непродуктивных с точки зрения поиска рациональных путей преобразования действительности. Это характеризует интенцию разрешения ментальных *трудностей осмысления изменений* и может рассматриваться как психологическая защита, «техника безопасности» от запредельных уклонений от границ дозволенного

риска, что актуально для *социализации*, преемственности нравственных ценностей. Вместе с тем, неумеренное многословие без рационального контекста может повышать фрустрацию и деструктивно влиять на культуру и личность, теряющую социальную автономность и адаптивность [11]. Важную роль в *ситуации перемен* играют *ментальные точки опоры*, области определенности, позволяющие сохранить *преемственность приращений* культурных значений и смыслов, обеспечить *интеграционное согласование* нового опыта с привычным. Точками опоры для личности могут стать *социальные практики, консервативные и устойчивые в своем отношении к ценности человека – образование, культура*. Психологической опорой может стать поведение, действия референтных личностей – педагогов, родителей, представителей элитных групп, демонстрирующих *культурные образцы успешного согласования* жизненной или профессиональной стратегии с новыми смыслами *без потери привычных социокультурных контекстов самореализации*. Гуманитарное образование с избытком предоставляет эти примеры, которые сопровождают человека в течение жизни и способствуют становлению самосознания, задают *эталонные действия*, пригодные для осмысления собственных стратегий в новых обстоятельствах, для *социальной адаптированности* к возникшим событиям. *Сохранению самосознания* способствуют также принятые ранее, устойчивые формы закрепления статуса человека в обществе: формальное образование, вручение документов, свидетельствующих об успешности прохождения курсов обучения и присвоении новых квалификаций, также являются действенным инструментом сохранения самооценки.

Методология гуманитарного знания предопределяет *смену подходов* в процессе преобразующей деятельности, допустимость *сочетания разных подходов* в исследовательской практике в соответствии с необходимостью разностороннего рассмотрения предмета или явления [11]. Так, *андрагогический* подход в

профессиональном образовании как образовании взрослых был рассмотрен с гуманитарных позиций – исследовались *качества человека, взрослеющего* в современном обществе. Педагогические наблюдения показали, что возрастные особенности конкретного обучающегося в образовательной деятельности не совпадают с психологическими данными, полученными в лабораторных условиях. В *гуманитарном* смысле студент оказывается более *инфантильным*, *полезависимым*, *несамостоятельным* в исследовательской практике, выборе стратегий поведения, самостроительстве [12]. *Андрагогический подход* в организации образовательных условий для студентов в определенных случаях дополняется *праксиологическим*, что повышает результативность обучения [10]. С *естественнонаучной* точки зрения, в статистическом рассмотрении возрастных возможностей обучающихся старше 18/21 года, построение процесса образования по принципам андрагогического подхода вполне закономерно. Но в *гуманитарном* плане, при рассмотрении субъективных особенностей студентов в пилотажной выборке, встречаются личности, *недостаточно повзрослевшие* для *адекватного ответа на андрагогический вызов*, для серьезной самостоятельной исследовательской образовательной деятельности. С этой точки зрения, при разработке образовательных программ, преподавателю необходимо предусмотреть *варианты взаимодействий*, адекватных реальным возможностям самостоятельного обучения студентов, обратиться к принципам *праксиологического* подхода, методам индивидуализации обучения [10]. Построение образовательного процесса согласно *андрагогическому* подходу вполне адекватно в *дополнительном образовании взрослых*, в том числе и *профессиональном*. *Гуманитарная методология предполагает использование нескольких подходов* – ставит проблемы Человека, его личностные особенности в фокус исследования и преобразования образовательных условий. *Праксиологический подход* позволяет «перевести стрелки», изменяя содержание и формы образования в рамках *рациональной вариативности*. *Гуманитарный подход* обостряет актуальность *согласования всех параметров*

образовательной среды с индивидуальными личностными особенностями учащегося, определяет методологический вызов системе образования, ее подсистемам и инфраструктурам. Это означает необходимость усиления гуманитарного компонента образования, а значит и актуализирует гуманитарное образование управленческих кадров, задающих образованию нормативную и правовую канву.

Гуманитарное знание вносит в образование важнейшие принципы обучения – метафоричность, незавершенность действия, избыточность, опережение и другие, активизирующие в образовательном процессе личность – ее мотивацию, побуждающую самоорганизацию в ценностно значимой деятельности. Предметное обучение в естественнонаучном и технико-технологическом плане использует гуманитарно обоснованные методики. Гуманитарное знание «включается», как только ставится задача построения межпредметных связей, внепредметного содержания, то есть при построении картины мира в естественнонаучном или технико-технологическом образовании. Образное мышление, развиваемое гуманитарным образованием, позволяет соединять аксиомы и гипотезы, аналитические обоснования и обобщающие умозаключения для построения целостного видения действительности при преобладании в ней области непознанного, «белых пятен» или «черных дыр», при невозможности рационального перехода от дискретности к непрерывности и т. п.

Практика дополнительного педагогического образования предоставляет много примеров недостаточного гуманитарного образования у учителей математики, технологии или географии. Так, выступления на конференциях, при подведении итогов педагогических инноваций и оценке их значимости для введения образовательных стандартов нового поколения, обнаруживают, что продуктивные достижения обучающей практики учитель не может обосновать развившимися способностями учеников к интерпретации или рефлексии. Чаще всего педагог приводит лишь вторичные аргументы –

освоенные новые умения, приемы решения учебных задач. Эффективные образовательные результаты у учителя есть, но вербализовать их в *гуманитарном контексте* – не хватает *рефлексивной культуры*: учитель интуитивно ощущает, что достигнуто глубинное развитие личности учащегося, его способностей межпредметного переноса, творческого осмысления закономерностей мира на основе частных предметных законов, но в качестве результата обучения педагог приводит лишь успешное решение учебных задач повышенной трудности, победы на олимпиадах. Можно приводить много примеров *гуманитарного эффекта развития личности учащегося*, осмысленного учителем в *показателях эффективности* как обученность, успешное освоение содержания учебного предмета и решение сложных учебных задач [7].

Гуманитарный ракурс рассмотрения практики *дополнительного педагогического образования* работающих учителей позволил нам пересмотреть сложившийся подход, на основе которого мы ранее *проектировали процесс курсовой подготовки* как блочно-модульное построение содержания: целевым результатом такого построения является *системное знание по теме курсов* повышения квалификации. Планировалось, что *индивидуальные профессиональные проблемы* учитель решит в последствии *самостоятельно* [10]. Предполагалось, что базовое профессиональное знание работающего учителя, полученное им в процессе высшего образования, потеряло системность или устарело, отстало от современного, поэтому в *дополнительном образовании* важно компенсировать это отличие функционирующего в педагогической практике знания от современного, предлагаемого в ВУЗе. Для студентов приобретение *системного знания* является базовым каркасом для последующего практического освоения профессиональной деятельности. Поэтому блочно-модульное построение содержания образовательных программ в равной мере использовалось преподавателями *высшего и дополнительного профессионального педагогического образования*.

Для работающих учителей в процессе дополнительного профессионального образования приоритетное место в проблемном ряду занимает конкретное *решение индивидуальной педагогической проблемы*. Поэтому мы разработали *проблемно-центрированную модель* курсов дополнительного профессионального образования педагогов [12]. Рассмотрение на курсах профессиональной проблемы с точки зрения разных специалистов психолого-педагогического профиля, то есть трансдисциплинарно, позволяет учителю *увидеть собственную практическую проблему с нового ракурса и решить ее в процессе курсового обучения*. Если проблема имеет для педагога личностный смысл, то *системное знание в контексте поставленных задач он приобретет самостоятельно*. Современное информационное пространство профессиональной педагогической деятельности открывает для учителя огромные возможности самообразования [12]. Интериоризация профессиональных достижений в собственный педагогический опыт реализуется в процессе курсовой подготовки и в дальнейшем апробируется и закрепляется в практике учителя. Развитие собственного опыта за счет предоставленной панорамы педагогической практики является *гуманитарным* процессом, так как учитель *выбирает* и адаптирует обобщенную модель для конкретной педагогической реальности – конкретных учащихся, конкретной школы и класса, конкретного социума, составляющего пространство жизни участников образовательного процесса. Экстериоризация индивидуальных практических достижений в пространство мирового опыта требует *гуманитарной культуры*: учитель, чаще всего, не обладает достаточной гуманитарной подготовкой и получает научно-методическую помощь в системе дополнительного профессионального образования для формализации, вербализации *своих* экспериментальных работ, раскрывая *внедренческий потенциал собственного позитивного инновационного педагогического опыта* [10].

Несколько поколений наших соотечественников воспитывались в естественнонаучной парадигме, в последние десятилетия – в технико-технологической. Наблюдая за дискуссиями, происходящими на

форумах самого разного содержания и направленности, мы видим разность позиций мировоззрения – естественнонаучной, технико-технологической и гуманитарной. Это столкновение ценностей и целей в битве за *приоритетность в сознании* человека и общества. На предмет спора выстраиваются разные точки зрения, каждая из которых справедлива в контексте своего дискурса. Однако разные ракурсы взгляда на предмет открывают разные же его особенности, непротиворечиво существующие и *взаимодополняющие* друг друга при характеристике предмета или явления. Суждения в естественнонаучном и технико-технологическом контексте выстраиваются на основе *полярной системы оценок*, отсюда возникновение *конфликтов*. Гуманитарная парадигма позволяет «обойти вокруг» предмет изучения, посмотреть на него с разных сторон, выстроить развернутое представление об особенностях и пространственно *совместить* их для получения объемного рельефного образа: спорить не о чем, так как каждый частный взгляд дополняет другой, и взаимодействие исследователей направлено на *интеграционное согласование* картин, открывающихся при взгляде на предмет с разных точек зрения. Поэтому естественнонаучная и технико-технологическая парадигмы порождают *дискуссии*, а гуманитарная – *дискурс*; энергетика *дискуссии* порождает победу одного взгляда, одной точки зрения над другими, *препятствуя* стереометрическому представлению о реальности; *дискурс* направляет свою энергию на *согласованный* труд над *целостным* представлением о предмете рассуждений [10]. Поэтому, в контексте господствующей парадигмы, в образовании ставился вопрос о культуре *дискуссии*, а *дискурс* как понятие до сих пор вызывает вопросы в аудитории педагогов. Актуальность *толерантности* возникает только относительно атмосферы спора, непримиримости позиций. Актуальность *сотрудничества* складывается при совместном поиске *путей согласования*, когда каждый взгляд имеет свое место между другими. В этой логике можно посмотреть на ряд реформаций образования, смена которых все ускоряется.

Гуманитарная парадигма предлагает прекратить череду образов, *частично* отражающих предмет преобразований, а посмотреть на него с более высокого уровня горизонта – не для того, чтобы опять как-нибудь *пристроить* образование к изменяющемуся миру, а для того, чтобы остановить мелькание изменений образования *крупномасштабным вызовом обществу – соотнести свое бытие с непререкаемыми ценностями и согласовать с ними цели и средства достижения.* В этом дискурсе правомерно поставить вопрос о *целесообразности* реформ и модернистских интенций общества относительно образования: возможно ли составить такой набор требований к образованию, ответы на который предопределят ожидаемое *качество человека* – можно ли «создать» человека только средствами образования? *Обусловить встречные вызова образования и общества – это значит создать развивающую, культуросообразную, экологичную среду жизни человека, в которой его личность приобретает позитивные новообразования нравственного, психологического, деятельностного опыта во всех сферах своего бытия, а не только в образовательных взаимоотношениях.*

Сегодня общество выступает за *гуманитарную экспертизу* технологических и социальных проектов. Однако для обсуждения предоставляются *проекты реализации идеи* и показатели ожидаемой *эффективности* – в логике *естественнонаучной парадигмы*: статистика экономии средств, площадей, выгоды в количестве продукции, в рабочих местах, в сокращении времени доступности и т.п. В *гуманитарной экспертизе* рассматриваются *эффекты* – отложенные по времени изменения, следующие за *исполнением проекта* [12]. Это все возможные подвижки эколого-антропного, демографического, социокультурного и иного порядка [10]. Рассматриваются *возможные риски* предлагаемого технологического, экономического, социального проекта в разных проявлениях слабого взаимодействия, возможных изменениях по закону малых чисел – все вероятности имеют право быть представленными на экспертизу. В *гуманитарной парадигме проект реализации и проект исполнения*

могут отличаться не только *эффективностью* – проектируемой и реальной, но и ожидаемыми *эффектами* [12]. Демаркационная линия между этими проектами имеет смысл *различения* между *идеальным* и *реальным*, аппроксимированной моделью и реальным рельефом, *теорией* и *практикой*. Гуманитарная парадигма, которая определяет в образовании главную задачу «научить различению добра и зла», не только дает *понимание* демаркационной линии, но и снимает иррациональное стремление демаркационную линию *стереть*, как бы не брать ее в расчет. Таким образом «убивается» практика: *теория* в своей дерзновенности предлагает все «до основания» преобразовать, а *практика* долго осваивает блестящие «достаточно сумасшедшие» идеи, максимально *снижая риски* и заменяя *скачки* на *приращения* к проверенной стратегии. При наличии *выбора* в точке бифуркации *практика* предпочитает *привычный путь*, а *теория* борется за *новации*. Поэтому *время* перемен длится для этих сфер человеческой деятельности *по-разному*: для *теории* стремительно, например, реформаторские идеи в современном образовании выступают на сцену примерно каждые 5 лет, а *практика* пока присматривается к новостям, пока примеривается, тут и новая идея подоспеет. Поэтому столь быстрая смена теоретических посылов приводит к *топтанию практики* на месте. Если преобразующие идеи вбрасываются в образование с промежутком 10–15 лет, то *практика* *успевает* освоить некоторые новационные послы. *Постепенно накапливается практический опыт*, дающий основание оценить целесообразность и культуросообразность реформы. Если временной шаг реформаторских инициатив удлинить до 20–25 лет, то практика «заскучает», оторвется от меняющейся действительности. Временной отрезок рационального преобразования можно рассчитать, если представить, например, труд учителя начальной школы – первый класс педагог «получает» каждые пять лет. Если в первом классе учитель начал работать с детьми в *определенных* нормах деятельности, то не может их изменить до четвертого класса *без потери рациональной последовательности контекста образования*. Для педагога практика важно *освоиться, примерить и проверить*

инновации хотя бы два-три раза, то есть в течение 10–15 лет, синхронно со сроком каждого принятия учителем очередного первого класса. В *высшем профессиональном* образовании кратным числом будет 4 и 6 лет, в зависимости от *срока* бакалавриата и магистратуры, то есть *срок введения новых реформ рационально увеличить* до 1–18 лет. *Дополнительное профессиональное образование* в этой логике самое *гибкое и мобильное*, может меняться с *большой* скоростью, идти на эксперимент и пользоваться инновациями значительно чаще, так как решает совсем *другие задачи* – *непрерывное профессиональное развитие учителя в процессе решения его практических проблем*, которые обусловлены психологическим, личностным, индивидуальным разнообразием обучающихся и их жизненной среды, педагогической реальностью.

Проблемы педагогов – это проблемы *согласования* мировоззрения, воспитанного в естественнонаучном и технико-технологическом пространстве установок, и гуманитарных позиций мышления. Споры между педагогическим сообществом и корпусом управления также являются *дискуссией типов мышления*, а не «классовым противостоянием». В этом смысле *вызов образования системе управления профессиональной подготовкой состоит в усилении гуманитарного цикла предметов в подготовке специалистов разного профиля, особенно при подготовке менеджеров образования*, что обусловит оптимальное *согласование позиций субъектов педагогической практики*. С позиции естественнонаучного и технико-технологического подхода достаточно повышать качество профессиональной подготовки специалистов путем усиления специализации для быстрого и эффективного их введения в производственную сферу, преобразовательную деятельность, и тем *ответить на вызов общества образованию*.

Вызовы общества естественнонаучному и технико-технологическому образованию – *повышать качество знаний* учащегося и приобретение им *компетенций*, необходимых в *профессиональной деятельности*. Эти *вызовы носят образовательный характер*, так как

обращены к аспектам «обучение» и «развитие способностей к деятельности». В этом аспекте реформы и новые стандарты позитивно и успешно преобразуют образование. Однако вызовы общества образованию этим *не ограничиваются*, они апеллируют также и к сфере воспитания, развития личности – эти вызовы масштабнее, чем возможности образования, так как требуемые результаты не вполне зависят от качества образования, его гуманитарной составляющей, а предопределяются *качеством жизни*, социокультурными условиями бытия человека, нравственной средой его становления. В этом контексте формирует свои вызовы обществу и государству образование – обеспечить согласование условий жизни и развития личности требуемому качеству человека. Эксплицировать, развернуть содержание, обосновать целесообразность и обеспечить культурные контексты этих вызовов способно гуманитарное образование. Для этого важно организовать широкий дискурс педагогического сообщества, открыть этот процесс для общественного обсуждения и подготовить, таким образом, общественное сознание для адекватного восприятия вызовов образования и инициативному критическому пересмотру отношения государства к образованию как базовой основы его процветания – устойчивого культуросообразного развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Бысик Н.В., Фрумин И.Д., А.Г. Каспржак Сценарии развития школьного образования в России на современном этапе // В кн.: Федеральный справочник. Образование в России Т. 9. - М.: Издат. центр "Президент", 2013.
2. Маралова Е.А. Качество образования: современный масштаб проблемы // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: Сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб: Учр. РАО ИПО, 2008. – С. 82-84.
3. Маралова Е.А. Развитие социализации у студентов в условиях университетского образования // Формирование на гражданина и профессионалиста в условията университетского образование: Сборник с научни стати /Втора книга/ Том втори: Материалы 13 междунар. науч. конф. 2-6 септември 2013 г. – София, Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС); Габрово, Издателство «ЕКС-ПРЕС», 2013. – С. 272-277.

- 4. Фрумин И.Д., Лисюткин М.А.** Как деградируют университеты? к постановке проблемы // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4-5(92-93). С. 12-21.
- 5. Маралова Е.А.** Профессиональное мышление и гражданственность педагогов как методологическая основа развития образования // Формиране на гражданина и профессионалиста в условията на университетското образование: Сборник с научни статии /Първа книга/: Материалы междунар. науч.-практ. конф.: 2-6 септември 2012г. / Том първи: Българска първо издание / Редакционна колегия: проф.д.п.н. Емилия Рангелова и др. – София: СУ «Св. Климент Охридски» – факултет педагогика; АПСС; Издателство «ЕКС-ПРЕС» –Габрово, 2012. – 375 с. - С. 121-126.
- 6. Маралова Е.А.** Важнейшие эффекты гуманитаризации профессионально-педагогического образования // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3. Экономические, гуманитарные и общественные науки. 2012. №2. С. 55-59.
- 7. Маралова Е.А.** Университетское образование как импульс профессионально-личностной успешности молодого человека // Педагогическата среда в университета Като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист: Международната научно-практическа конференция : Сборник с научни статии / Асоциация на професорите от славянските страни (АПСС). / Втора книга. – Габрово: издателство «Екс-Прес»; Том втори, 2011. – С.162-167.
- 8. Фрумин И.Д.** Учитель, которого не будет // В кн.: Тенденции развития образования: Кадры решают все? Материалы X междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20-21 февраля 2013 года. М. : ИД "Дело", 2014.
- 9. Маралова Е.А.** Современные тенденции развития образования в контексте профессионального дискурса // Психология в ВУЗе. – 2012, №2. Научно-методический журнал. Спец. вып.: V111 междунар. науч.-практ. конф. «Личностно-профессиональное развитие педагога: традиции и инновации»: Материалы конференции – 1. (2-6 июля 2012 г.). – Москва – Обнинск. – С. 45-48.
- 10. Маралова Е.А.** Процессуально-содержательное преобразование профессиональной педагогической подготовки // Образование в создании современной действительности. Возможности и ограничения : материалы междунар. науч.-практ. конф. В 3 т. Т. 1 / Седлецкое Научное Общество ; Под редакцией Эвы Ягелло и Малгожаты Висьневской – Седльце: Природно-Гуманистический Университет, Седльце, Польша, 2013. - 310 с. – С. 179-187.
- 11. Тульчинский Г.Л.** Лиминальный дискурс / Проективный философский словарь. Международная Кафедра (Юнеско) по философии и этике СПб Научного Центра РАН. / Издательская серия «Тела мысли». – СПб, 2002. – Электронный ресурс: <https://ru.scribd.com/doc/45635603//> Проективный-философский-словарь-Тульчинский-Эпштейн-и-др
- 12. Маралова Е.А.** Методологические и методические возможности качественных исследований эффектов дополнительного педагогического образования // Методология исследования в профессиональном педагогическом образовании: сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. – СПб.: Учр. РАО ИПО, 2010. – С. 61-67.