

## Секция 9

# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

23 мая 2008 г. СПбГУП, Зал заседаний Ученого совета (ауд. № 200)

### Руководитель секции

**НИКАНДРОВ Николай Дмитриевич** — президент Российской академии образования, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

## КРУГЛЫЙ СТОЛ

**Н. Д. НИКАНДРОВ:** — Добрый день, уважаемые коллеги! Наше заседание посвящено проблемам высшего профессионального образования (ВПО), проблемам его развития в контексте глобализации. Слово «глобализация» впервые прозвучало, пожалуй, более 30 лет назад. Но суть ее была ясна значительно раньше. Уже после Второй мировой войны, а то и раньше, была понятна взаимозависимость стран мира. Фактически об этом идет речь, когда мы говорим о глобализации. Тогда прошла конференция в Рио-де-Жанейро, и новым моментом было фактическое признание, что сложившаяся картина мира не оптимальна, что если мы будем потреблять ресурсы в таком огромном и все увеличивающемся количестве, человечество подвергает себя действительно серьезной опасности — истощению природных богатств. Многого можно включить в кругооборот, но не все. Фактически было признано, что капиталистический способ производства, как и капиталистическая манера бытия в целом, не оптимальна. Там не было сказано ни о социализме, ни о коммунизме (нам тогда было не до этого, учитывая ситуацию, в которой находилась новая Россия).

Постепенно, но все быстрее увеличивается массив работ по различным аспектам глобализации. Причем с самого возникновения этого потока можно говорить о том, что глобализация имеет и плюсы и минусы. И лишь немногие оптимисты уверены в том, что глобализация — это только плюсы. Так, Болонский процесс имеет несомненные плюсы, за которыми, однако, скрывается много опасности для разных стран, в том числе и России. Об этом много сказано, и в частности участниками данного форума.

Глобализация предполагает сближение. Но в то же время не отрицается и никогда не отрицалось, что есть противоречия, несогласия между странами. Речь идет именно о странах, не о народах. Если посмотреть на историю последнего тысячелетия, то становится очевидным, что определенные противоречия между Россией и Западом и в меньшей степени между Россией и Востоком были всегда, и не только после победы Октябрьской революции, но буквально от возникновения России. Всегда были определенные противоречия между западным и нашим образом жизни и мысли, как и между нашим образом жизни и мысли и восточным. Казалось бы, глобализация может это смягчать. Но есть мнения, что это не обязательно, так и что противоречия останутся.

В 1960-х гг. появились первые статьи, что идеология как таковая вообще исчезает. Одной из них

была известная статья Шлезингера «Конец идеологии». Надо сказать, что когда развалился СССР и возникла новая Россия, было много высказываний, что идеология нам не нужна. Для меня было совершенно ясно, что это ошибочно. Для меня идеология — общее понятие о некоей совокупности или системе идей, которые разделяет население страны или некоторые государства мира. Может быть одна идеология у группы стран, в стране у одной какой-то социальной, общественной группы. Ни одно государство никогда не существовало без идеологии. Если оно не хотело вырабатывать свою идеологию, то она ему навязывалась извне.

Острота всех разговоров на идеологические и глобализационные темы может быть действительно разной. Недавно вышло второе издание книги «Почему погибнет Америка». Уже из ее названия следует вывод: должна ли Америка погибнуть или нет — это вопрос идеологический. Я думаю, что есть смысл воздерживаться от такого рода высказываний, клише и уничижительных названий. Они приносят долю катастрофизма в сознание. Причем это сейчас, к сожалению, у нас очень распространено, и не только в высшей школе. Назову еще одну книгу с характерным названием — «Чем нас травят». Речь в ней идет о том, что в стране действительно есть проблема ухудшения качества продуктов питания, появления все в большем количестве модифицированных (в том числе и генетически) продуктов. Сразу видно, как плохо нам живется. Травят нас. При этом тут же возникает мысль: кто-то травит. А по-английски название этой книги звучит гораздо мягче: «Путеводитель покупателя по химическому лабиринту». Ясно, что вокруг нас масса химии. Но и это тоже недолжный катастрофизм. Данные примеры показывают, что некоторые слова или фразы не стоит даже произносить, поскольку они привносят тревогу, а иногда и панический страх, мешающие нам спокойно жить.

В высшей школе тоже немало проблем, связанных с глобализационными процессами.

**Ю. С. ДАВЫДОВ<sup>1</sup>:** — Дорогие коллеги, то, о чем говорил Николай Дмитриевич, как мне представляется, может быть положено в основу нашей дискуссии, которую я и начну. Хотел бы выразить несогласие с Николаем Дмитриевичем в том, что процессу

<sup>1</sup> Президент Пятигорского государственного лингвистического университета, академик РАО, доктор экономических наук, профессор.

глобализации всего лишь полсотни лет. Глобализация как процесс взаимопроникновения, взаимовлияния и взаимозависимости стран, народов и культур — явление, на наш взгляд, столь же давнее, как и история самого человечества. Распространение основных религий, например, яркое тому подтверждение.

Однако в настоящее время в связи с развитием новых информационных и коммуникационных технологий, охватывающих все стороны жизни общества, этот процесс, по сравнению с предыдущими веками, несоизмеримо ускорился. Из «диалога» цивилизаций он все больше превращается в «монолог», а уж если быть точным — в подчинение всего остального мира одной, претендующей на монополию, англо-американской цивилизацией. Собственно попытки, и безуспешные, англо-американской «цивилизации» (понимаемой как совокупность, интегральной единстве политики, экономики, идеологии и культуры) занять господствующее положение в мире и вызывают ту волну антиглобализма, которая катится по миру. При этом глобализация в большинстве случаев сводится к интеграции в экономику, имеющей следствием формирование новой системы экономических отношений, не привязанных к определенной национальной территории, и уходящей от контроля национальных властей.

В действительности глобализация — всепроникающий процесс. Это не только «единая валюта, банки и экономика». Как отмечено в «Совместной декларации по гармонизации архитектуры европейской системы ВПО» (Сорбонна, 1998), это и единое «открытое европейское пространство ВПО». Цель его создания (это подчеркивается уже в Болонской декларации 1999 г.) — увеличение «международной конкурентоспособности европейской системы ВПО». «Мы должны быть уверены, — говорится в Декларации, — что европейская система ВПО приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий экстраординарным культурным и научным традициям».

Антиглобализм в настоящее время выступает как антиамериканизм. Если подойти с этих позиций, то можно даже сказать, что документы Болонского процесса, в определенной, конечно, мере, — это антиамериканское выступление в области образования. Если цель будет достигнута (добиться всемирного уровня притяжения), Европа сможет догнать доходность американской системы образования, которая в настоящее время в полтора раза выше европейской<sup>1</sup>.

Что может внести в этот процесс российская высшая школа, и какие тенденции в ней наблюдаются?

В 1957 г., после сенсационного для мира прорыва СССР в космос, «отец» американской атомной подводной лодки адмирал Х. Риквер заявил: «Серьезность вызова, брошенного нам Советским Союзом, состоит не в том, что он сильнее нас в военном отношении, а в том, что он угрожает нам своей системой образования». Это явилось, на наш взгляд, осознанием в США особой значимости образования как фактора национальной безопасности. И если перед Второй мировой войной едва ли 5 % молодых американцев получали образование даже в коллед-

жах, то теперь в учебных заведениях послесреднего уровня учиться более 80 % американцев в возрасте, соответствующем данной ступени обучения<sup>2</sup>.

В 2001/02 учебном году в США в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре обучалось 14,5 млн студентов<sup>3</sup>. В России в это время было 5,9 млн студентов. Из этого следует, что Россия отставала от США по удельному весу студентов в общем количестве населения примерно в 1,2 раза, а следовательно, и в показателе потенциальной конкуренции. В последующие годы Россия и США по этому показателю примерно сравнялись. Но далее стали происходить удивительные вещи. В 2005–2007 гг. вместо наращивания приема в государственные вузы, укрепления показателей потенциальной конкуренции был взят курс на сокращение контрольных цифр приема в государственные вузы. И прием за три года уменьшился на 14,1 %, что вряд ли можно считать правомерным<sup>4</sup>. И уж совсем трудно согласиться с тем, что при расчетах будущего предполагаемого нормативно-подушевого финансирования вузов на основе нынешних расходных обязательств РФ в сфере образования разработчиками закладываются затраты на подготовку специалиста всего в размере 714 долл. и магистра — в размере 1310 долл.

Заметим, что в США еще в 2003 г. затраты на одного студента вуза составляли около 9600 долл. В Дании они достигли 24 200 долл.<sup>5</sup>

Если учесть, что в России в настоящее время только 21 % населения имеет ВПО, а экономика знаний требует их, как минимум, в два раза больше, следует признать совершенно правомерными сетования на то, что у нас слишком много людей с высшим образованием.

В настоящее время в России вхождение в Болонский процесс сводится к переходу на многоуровневую подготовку, введению системы зачетных единиц и нового приложения к диплому, в то время как красной нитью через все документы Болонского процесса проводится мысль, что прежде всего это «отношение к образованию как общественному благу и общественной ответственности» (Берлин, 2003), что это система мер по обеспечению доступности ВПО для всех.

Закон о переходе к многоуровневому образованию в России принят, а вот к разработке системы мер по обеспечению доступности ВПО даже не приступили.

Подход к образованию как общественному благу означает, что оно должно быть доступным, бесплатным на протяжении всей жизни человека. Это обязательство России как правопреемницы СССР, вытекающее из принятых Конвенции по борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960) и Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (ООН, 1966). Согласно ст. 4 Конвенции ЮНЕСКО государства,

<sup>2</sup> См.: Дерек Бок. Университеты и будущее Америки. М., 1993. С. 11; Россия и страны мира: стат. сб. / Госкомстат России. М., 2000. С. 100.

<sup>3</sup> Дмитриев Г. Д. Анатомия американского университета. М., 2005. С. 217.

<sup>4</sup> Рособразование подводит итоги // Вузский вестн. 2008. № 5 (53), (март). С. 2.

<sup>5</sup> Пенкина О. Несметные расходы // Поиск. 2008. № 13 (983), (28 мар.). С. 4; Higher Education in the World. 2006. The Financing of Universities. L., 2005. P. 310–312.

<sup>1</sup> См.: Загородняя Е. Процесс пошел: Болонскому процессу в России быть! Или казаться! // Инновации в образовании. 2008. № 2. С. 114.

являющиеся сторонами этой Конвенции, «обязуются... разрабатывать, развивать и проводить в жизнь общегосударственную политику... для осуществления равенства возможностей и отношений в области образования и, в частности... сделать ВПО доступным для всех на основе полного равенства и в зависимости от способностей каждого».

Международный пакт ООН в п. 2 (с) ст. 13 предусматривает, что «высшее образование должно быть сделано одинаково доступным для всех на основе способностей каждого путем принятия всех необходимых мер и, в частности, постепенного введения бесплатного образования».

В связи с принятием Болонской декларации Конфедерацией Союза европейских университетов и Ассоциацией ректоров Евросоюза (CRE) были подготовлены пояснения, которые заслуживают отдельного рассмотрения. В них отмечается: «Болонская декларация не является реформой, навязываемой правительствам или учреждениям высшего образования... Болонский процесс направлен на сближение, а не на “стандартизацию” или “унификацию” ВПО в Европе. Проявляется глубокое уважение к основополагающим принципам автономности и многообразия».

Следовательно, Россия может и должна входить в Болонский процесс, не разрушая своего образования, а развивая его, учитывая свою самобытность. Как говорил на VII съезде ректоров России В. А. Садовничий, «противников интеграции системы образования России в международное образовательное пространство нет. Но есть разница в подходах к ее осуществлению». И далее следует ключевая фраза, с которой, на мой взгляд, нельзя не согласиться: «Это процесс двусторонний. Мы можем не менее настойчиво предлагать партнерам на вооружение наш опыт. Мы должны защищать интересы системы образования России».

В соответствии с принятыми в 2007 г. дополнениями в закон, переход на многоуровневую подготовку становится обязательным. При этом предполагается, что подготовка бакалавров и магистров будет осуществляться в пропорции примерно 4:1. А это значит, что за основу, практически, взято их соотношение в США (6:1).

Таким образом, Государственная Дума и Министерство образования и науки РФ восприняли документы Болонского процесса не как рекомендации, а как обязательную к исполнению программу действий, что, на наш взгляд, противоречит Болонской декларации, подчеркивающей необходимость «полного уважения к разносторонним культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии».

Нужно заметить, что до настоящего времени в образовательном сообществе Европы «модель» 3–5–8 (бакалавр–магистр–доктор), на которой действительно основываются все рекомендации Болонского процесса, вовсе не является общепризнанной. ВПО базируется, главным образом, на одноуровневой системе в Австрии, Бельгии, Германии, Греции, Нидерландах. В Англии ступени бакалавриата и магистратуры проходятся за  $3 + 1 = 4$  года, что противоречит болонским требованиям и общей продолжительности срока обучения для получения магистра — не менее 5 лет.

Большинство ведущих университетов Германии попросту ввели две параллельные системы обучения: одну — с классическим дипломом — на степени бакалавра и магистра. Также немцы не собираются отказываться и от габиляции (можно перевести как «высшая докторантура», которая структурно соответствует отечественной докторантуре), не предусмотренной Болонской декларацией.

Как считает Х.-П. Бруххойзер, профессор Университета им. Отто фон Герике (Германия), необходимо предоставить студентам «возможность самостоятельного выбора заключительного этапа образования, которая позволит им самим планировать свою будущую профессиональную биографию и повлиять на свое развитие как специалиста». По его мнению, «перед тем, как начинать нововведения, следовало бы произвести генеральную оценку того, от чего при этом приходится отказываться»<sup>1</sup>.

Заставляют задуматься о будущем нашей высшей школы и предпочтения населения, имеющие место в настоящее время.

Подготовка бакалавров и магистров в современной России началась 15 лет назад. Она оказалась привлекательной для 12,5 % выпускников вузов в 2000 г., в том числе для 11,5 % бакалавров и 1,3 % магистров. Но уже к 2005 г. количество таких выпускников сократилось до 8,26 %. В негосударственных вузах программы подготовки бакалавров и магистров к 2000 г. освоили 39,85 % выпускников. Но в 2005-м — только 18,2 %<sup>2</sup>.

Вывод: переход к обязательной многоуровневой подготовке уже с 2009 г. не должен быть успешным.

Считаю, что введение в России многоуровневой системы правомерно, поскольку это дает возможность студенту более верно определить траекторию своего последующего образования, однако бакалавриат не должен рассматриваться как законченная профессиональная подготовка.

Да, правительства стран Западной Европы «за» подготовку бакалавров–профессионалов за 3–4 года. Они озабочены большими затратами на доступное для всех ВПО и исходят, очевидно, из того, что каждый пятый житель их стран — иммигрант.

А вот представители университетов их стран другого мнения. На встрече в 2001 г. в Саламанке представителей более 300 европейских вузов отмечено, что степень бакалавра должна быть «главным образом... подготовительной ступенью дальнейшего обучения на послестепенном уровне».

Соглашаясь с этой точкой зрения, считаем, что подготовка бакалавра должна быть главным образом методологической. Ее целью является научить человека учиться всю его последующую жизнь, привить навыки профессиональной мобильности, как этого требует современная экономика знаний. Причем эта методологическая подготовка должна быть фундаментальной, что всегда отличало российскую высшую школу. Это подготовка перехода страны к общему ВПО, каким был в свое время переход ко всеобщему начальному, а затем полному среднему образованию.

<sup>1</sup> Бруххойзер Х.-П. О ходе Болонского процесса в университетах Германии // Гуманизация образования. М., 2008. С. 19, 21.

<sup>2</sup> Российский статистический ежегодник. 2007 / Росстат. М., 2007. С. 266.

Очень важно и следующее. Университетское образование всегда рассматривалось как введение студентов в научную деятельность. Обучение и научно-исследовательская работа студентов — это основа качественной подготовки специалистов. Сведение подготовки бакалавра к исполнительской практической деятельности, ориентация его на получение только практических знаний и навыков является отступлением от традиций российской высшей школы и сможет привести только к подрыву инновационной базы развития России.

В заключение отмечу следующее. В Лондоне 17–18 мая 2007 г. была проведена очередная, пятая, встреча министров образования стран — участниц Болонского процесса. На встрече среди проблем Болонского процесса на первом месте были названы вопросы финансирования вузов, налоговых льгот. Как заявил Родерик Флауд, вице-президент Европейской ассоциации вузов, которому было поручено подведение итогов дискуссий, пока ситуация с финансированием образования и науки в Европе не будет исправлена, «все разговоры о Европе как лидере в науке беспочвенны или, как говорят у нас в Британии, просто сотрясение воздуха». Он отметил, что самый высокий уровень финансовых трат европейских вузов соответствует лишь 60-му месту в американских университетах<sup>1</sup>.

В России в 2005–2008 гг. расходы федерального бюджета почти удваиваются: со 160,5 млрд руб. в 2005 г. до 308 млрд руб. в 2008-м. Но затем они резко падают. На 2009 г. рост запланирован в размере 1 %. В 2010-м расходы на образование, если учесть инфляцию, не возрастут, а сократятся. Уменьшатся в реальном выражении ассигнования из федерального бюджета на все виды профессионального образования, молодежную политику и оздоровление детей, прикладные научные исследования в области образования.

Россия в настоящее время расходует на образование 3,5 % валового внутреннего продукта, против 7 % в развитых странах. Она вдвое отстает по этому показателю в расходах на ВПО от США, вчетверо — от Дании и почти втрое — от Украины.

Невольно приходит мысль: не явятся ли и у нас все решения о вхождении в Болонский процесс таким же сотрясением воздуха, о котором говорилось на пятой встрече министров образования участников Болонского процесса в Лондоне?

**Н. Д. НИКАНДРОВ:** — Когда Юрий Степанович говорил о том, что сейчас студентов в России стало значительно больше, это верно. Но все-таки не могу не вспомнить, что на момент распада СССР у нас было 5 млн 100 тыс. студентов. Действительно, в современной России, население которой примерно в два раза меньше, чем СССР, студентов высших школ гораздо больше — более 6 млн чел. Если же сравнить с Западом, то в США тогда было 13 млн студентов. Мы должны иметь в виду, что они-то включали в свою статистику всех студентов ВПО, считая бакалавров с 4-летним в среднем сроком обучения. Для нас студент высшей школы только тогда специалист, когда он отучился пять лет. Это

сравнение очень важно. Сейчас мы на данную статистику можем посмотреть по-другому. Поскольку теперь у нас тоже в составе ВПО будет считаться и бакалавриат с 3–4-летним сроком обучения. Тогда, конечно, мы окажемся впереди планеты всей. Но мы должны понимать, что это все же не ВПО в том понимании, которое было у нас когда-то.

**И. А. ЗИМНЯЯ<sup>2</sup>:** — Как диалог культур и воспитание человека в общей культуре могут соотноситься с теми задачами, которые сейчас стоят в рамках формирования общего европейского пространства? Как ставится задача формирования компетентности? Я бы хотела предложить следующую постановку вопроса.

Если говорить о диалоге культур, что ранее уже прозвучало, то, как известно, культура сама по себе — это опредмеченная действительность, которая хранится, существует в объектах. Об этом Дмитрий Сергеевич Лихачев много писал в своих работах. И культура мертва, пока она актуализируется людьми, которые ее «распредмечивают», воспроизводят. Дмитрию Сергеевичу принадлежит очень интересная мысль: именно образование есть тот социальный институт, который способен не только «распредмечивать» культуру, но и воспроизводить ее и вести дальше. Соответственно, если мы займем такую позицию, при которой именно люди являются теми, кто ее воспроизводит, актуализирует, преумножает, то возникает ситуация, выявляющая, что они относятся к этой культуре. Воспроизведут одну метафоричную мысль В. П. Зинченко: «Человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, может быть таким пустым местом, как для него культура, то есть смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее, как сквозь пустоту, не запачкавшись и не оставив в ней своих следов».

Мне кажется, очень хорошо сказано про ситуацию, которой не должно быть, если образование ответственно за формирование культуры. Сегодня большая группа исследователей работает над тем, как представить культуру.

Ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте Закона РФ «Об образовании» (ред. 2002 г.), где отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...»<sup>3</sup>. Профессиональные образовательные программы также, хотя и имплицитно, направлены на последовательное повышение ранее сформированного общекультурного уровня. Другими словами, задача формирования общей культуры и ее упрочивания является общей для всей системы российского образования. Это его непреходящая ценность.

В предложенном в 1995 г. проекте Декларации прав культуры подчеркивается, что «культура является *определяющим условием* реализации созидательного потенциала личности и общества,

<sup>1</sup> Итоги Лондонской конференции министров образования европейских стран // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 16–17.

<sup>2</sup> Заведующая сектором Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (Москва), академик РАО, доктор психологических наук, профессор.

<sup>3</sup> Закон РФ «Об образовании». М., 2002.

формой утверждения самобытности народа и основной духовного здоровья нации, *гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизаций*<sup>1</sup>.

Определение феноменологии культуры «...как совокупности ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закрепленных в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества»<sup>2</sup>. Это ее общая социальная характеристика. Для ее собственно психологического толкования необходимо «включение» самого человека как субъекта культуры, как субъекта ее присвоения и развития. В силу этого в вышеприведенное определение культуры необходимо добавить, что это «совокупность ценностей, норм и идеалов...», *присвоенная и используемая человеком в процессе его активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми*. При этом большинством исследователей культуры отмечается активная, деятельностная сущность присвоения этой «совокупности» человеком в процессах ее опредмечивания и распределенности, что осуществляется целенаправленно в процессе образования.

В последнее десятилетие во всем мире, и в России в том числе, требования к результатам общего и особенно высшего профессионального образования в силу целого ряда причин формулируются в терминах «компетенция», «компетентность»<sup>3</sup>.

Проведенное исследование этой проблемы<sup>4</sup> позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое *целостное социально-профессиональное качество*, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как *единая, целостная социально-профессиональная компетентность*.

В общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально-личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и основная часть, которая *формируется* в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств.

Содержание общей культуры человека, включающей внутреннюю культуру, образованность как освоенность знаний и социально-профессиональную

компетентность, позволяет дать их сопоставительное определение. Общая культура человека — это *способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их «распредмечивания» и последующего «опредмечивания» и проявляющийся во всех формах его поведения*. Единая социально-профессиональная компетентность — это сформированное на основе общей культуры человека его личностное качество, обеспечивающее решения социально-профессиональных задач адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека. Другими словами, если общая культура человека — это социально-детерминированный способ его жизнедеятельности, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности.

Если, по В. П. Зинченко, «сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих и творческих возможностях»<sup>5</sup>, то совершенно понятно, что обеспечить такую преемственность культуры в обществе в значительной мере должно именно образование и особенно ВПО, первостепенные задачи которого — формирование социально-профессиональной компетентности — не должны исключать и постоянного развития и упрочивания общей культуры обучающегося.

**Г. Е. ЗБОРОВСКИЙ**<sup>6</sup>: — Я хотел бы обратить ваше внимание на проблему диалога, которая является общей темой конференции, и плотнее связать ее с ВПО. В рамках изучения диалога культур и партнерства цивилизаций существенное значение приобретает анализ ВПО как одного из феноменов этого диалога. Собственно, само ВПО России может быть представлено как диалог, имеющий многочисленные и разнообразные формы своего проявления. Удачным подходом для исследования этого диалога может быть его социологическое рассмотрение.

Социологический подход к анализу ВПО предполагает разбор его системных характеристик различного уровня. Это означает возможность трактовки ВПО как диалога. Внутренними формами такого диалога являются взаимодействия: основных социальных общностей, различных образовательных учреждений, в том числе с учетом многочисленных структур внутри них, учебной, научной и воспитательной деятельности, педагогических технологий и методических стратегий, научных разработок и их внедрений и т. д.

Внешние формы диалога ВПО предполагают наличие взаимодействий: с иными образовательными системами и подсистемами, социальными институтами. Важной внешней формой диалога является «разговор» ВПО разных стран друг с другом. Применительно к России это означает включенность

<sup>1</sup> Декларация прав культуры. СПб., 1996.

<sup>2</sup> Запесоцкий А. С. Образование, философия, культурология, политика. М., 2002.

<sup>3</sup> См.: Байдено В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 98–101; Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14; Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42; Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

<sup>4</sup> Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.

<sup>5</sup> Зинченко В. П. Живое знание. Самара, 1998.

<sup>6</sup> Декан социологического факультета, заведующий кафедрой социологии Уральского социально-гуманитарного университета (Екатеринбург), доктор философских наук, профессор.

отечественного высшего образования в Болонский процесс во всех его аспектах: содержательном, организационном, формальном, фактическом и др.

Стороны, участвующие в диалоге ВПО, взаимодействуют друг с другом в различных режимах. От того, какой из них преобладает, зависят эффективность и качество образовательного процесса, удовлетворенность им взаимодействующих субъектов и сторон диалога.

С позиций социологического подхода к ВПО рассмотрение его внутренних диалогов убеждает, что их доминантой является взаимодействие социальных общностей преподавателей и студентов. Такой вывод мы делаем на основании анализа ряда исследований в высшей школе. Что касается доминанты внешних диалогов ВПО, то в таком качестве, по всей видимости, могут выступать его взаимодействия с другими социальными институтами. По крайней мере, именно от них в значительной степени зависят сегодня условия, обеспечивающие успешность функционирования ВПО.

Рассмотрение ВПО как диалога требует использования не только системного и институционального, но и социокультурного и социокоммуникативного подходов, а это значит, что для исследования поставленной проблемы необходимо применить достижения различных направлений социальной мысли, в том числе символического интеракционизма, семантики, семиотики, социолингвистики и др. Существенное значение для анализа ВПО как диалога приобретают понятия языка, письменного текста, информации как средств коммуникации, которые выступают необходимыми предпосылками выработки определенного социокода, содержащего объяснение способа трансляции накопленных знаний и опыта.

Постановка теоретической проблемы ВПО как диалога позволяет поставить вопрос об операционализации этого понятия и проведения специального конкретного исследования с целью выявления характера этого диалога и его восприятия различными участниками (субъектами) образовательного процесса в вузе. Ведь диалог прежде всего предполагает наличие его равных партнеров, сотрудничающих между собой для достижения общей цели. Какова степень реализации этого важного (а может быть, важнейшего) условия диалога, причем в рамках как его внутренних, так и внешних форм? Ответа на поставленный вопрос пока нет. Не будем забывать, что от этого зависят и многие стороны международного сотрудничества в области ВПО.

Отсюда следует, что диалог ВПО может стать проблемой кросскультурных исследований. Для России, переживающей серьезные трудности освоения пространства Болонского процесса, такие исследования были бы весьма актуальными, поскольку известно скептическое отношение к нему в обществе. Не секрет также, что и в Западной Европе не всюду и не во всем существует позитивное отношение к этому процессу. Следовательно, кросскультурные исследования ВПО как диалога могли бы быть полезными и за рубежом нашей страны.

Поэтому действительно должен был бы быть диалог между различными социальными институтами, в какой объективно вовлечена система ВПО. И наконец, еще одна форма внешнего диалога,

о которой сегодня уже говорилось, — это диалог между системами ВПО нашей страны и других стран. И, кстати, в рамках других стран — тоже, мы ведь прекрасно знаем, что Болонский процесс принимают далеко не все высшие учебные заведения зарубежных стран.

Отечественная социология образования добилась значительных результатов в изучении высшей школы, предложив укрупненные тематизированные направления ее исследования. Еще одним таким направлением может стать теоретический и эмпирический анализ ВПО как диалога, что будет способствовать, по нашему мнению, обогащению социологии образования в целом. Такой анализ позволит расширить границы традиционного видения процессов в высшей школе и обнаружить новые связи и взаимодействия как во внутренних, так и во внешних проявлениях различных форм диалога. Я думаю, что мы можем внести свой вклад, исследовав эти проблемы и придя к каким-то выводам.

**В. В. КРАЕВСКИЙ<sup>1</sup>:** — Я хотел бы продолжить тему диалога культур с точки зрения его педагогических аспектов. Идея диалога культур приобретает в современных условиях особое значение как средство взаимопонимания индивидов и этносов, как фундамент построения и развития межличностных, межэтнических и межнациональных отношений. Это — средство осуществления коммуникационных связей, условие взаимопонимания людей. «Диалогические отношения — это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение... Где начинается сознание, там начинается и диалог»<sup>2</sup>. Диалог может быть формой религиозно-философской мысли и духовного откровения: «В глубинной идее диалога культур формируется новая культура общения. Мышление и бытие другого человека не только углублено в каждом из нас, оно — это иное мышление, иное сознание, внутренне насущное для нашего бытия»<sup>3</sup>.

Понятно, что концепция диалога культур не может не найти отражения в сфере образования как процесса целенаправленной социализации человека. Ориентиром могут служить три позиции, выдвигаемые В. С. Библером в его характеристике диалога культур, — это «диалог логик», «диалог внутренней и внешней речи» и «диалог голосов». Диалог логик отражает объективное знание на уровне мышления. Диалог внутренней и внешней речи отражает постановку изучаемой проблемы в вопросной форме. Диалог голосов — основа сопряжения культур, являющаяся нравственным началом.

Однако философские, культурологические или психологические концепции оказывают влияние на образование не прямо, не непосредственно: они преломляются через призму специфики специальной науки об образовании — педагогики, ее предмета.

<sup>1</sup> Ведущий научный сотрудник Института управления образованием РАО (Москва), академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.

<sup>2</sup> Никитин В. От диалога конфессий к диалогу культур // Русская мысль. Париж, 2000. 3–9 февр.

<sup>3</sup> Вострякова Ю. В. Проблемы познания в диалоговом пространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. Самара, 1998. С. 78–81.

Иначе и быть не может, если учесть плюрализм трактовок главных составляющих обозначенного феномена, какими являются категории «культура» и «диалог». Если предстоит сделать выбор из множества на первый взгляд равноценных определений, он должен учитывать специфику задачи, которая решается с помощью данного определения. Задачи образовательной деятельности и педагогической науки — особые, и они детерминируют трактовку упомянутых категорий, которая излагается в дальнейшем.

Важнейшим условием не только диалога культур, но и сотрудничества представителей разных сфер науки и социальной практики является наличие такого «общего знаменателя», который позволил бы участникам диалога если не прийти сразу же к консенсусу, то, по крайней мере, понимать друг друга, что на практике не всегда оказывается возможным. Диалог предполагает общность пространства и времени, сопереживания — с целью понять собеседника, найти с ним общий язык. Диалог, по М. Бахтину, это «взаимопонимание участвующих в этом процессе и в то же время сохранение своего мнения, сохранение дистанции (своего места)»<sup>1</sup>.

Непрерывным условием взаимопонимания является, во-первых, лингвистическая (терминологическая) однозначность; во-вторых, концептуально-аксиологическое основание диалога, предполагающее принятие участниками диалога основных ценностных ориентиров. Ценности возникают в контексте человеческой культуры, но не сводятся к ней и тем более не остаются «привязанными» к какой-либо социальной группе, нации или этносу. *Фундаментальные ценности выступают как общечеловеческие, принадлежащие культуре в целом, и лишь принимают различные, в том числе и извращенные, отрицающие их самих формы при их реализации в конкретных условиях.*

Разработанная в рамках педагогической теории культурологическая концепция содержания образования предлагает однозначное (в рамках педагогики) понимание культуры как социального опыта, который педагогически адаптируется применительно к образовательной сфере. Ее аксиологический фундамент — обращение к общечеловеческим ценностям. В соответствии с этой концепцией содержание образования, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех главных системообразующих элементов: *опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов — знаний; опыта осуществления известных способов деятельности — в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности — в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций.*

Легко видеть, что содержание образования, понимаемое таким образом, предполагает наличие внутреннего диалога, без которого невозможно приобщение участников образовательного процесса к опыту творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Кроме того, трансформация объективированной культуры в форме

социального опыта в ее субъективированную форму — личный опыт формирует у обучаемого качества личности, позволяющие ему полноценно участвовать в жизни поликультурного общества таким образом, чтобы он стал участником перманентного процесса межкультурной коммуникации.

Эти качества личности могут быть представлены так. По-настоящему образованный человек способен к сопереживанию, готов к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуально интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях и открыт для иного мнения и неожиданной мысли, может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее.

Именно эти качества характеризуют человека, толерантного по отношению к представителям других взглядов, иной национальной, государственной или религиозной принадлежности.

Что касается перспектив партнерства цивилизаций, сам термин не очень ясен и по имеющимся на сегодня сообщениям допускает разные трактовки. По словам главы Центра «Партнерство цивилизаций» В. В. Попова, главной задачей этой организации будет создание новой концепции миропорядка как альтернативы нынешней жесткой конфронтации Запада с исламским миром. Таким образом, предлагается позиция, носящая внешнеполитический характер, и Российская Федерация, предположительно, становится посредником между двумя сторонами, не примыкая ни к одной из них. Однако можно понимать задачи такого партнерства иначе. По другому поводу руководитель Центра говорил об углублении контактов между Россией и арабомусульманским миром. Вице-президент Фонда Андрея Первозванного М. И. Якушев считает, что мусульманский мир был и остается стратегическим партнером России. Об углублении контактов России и исламского мира говорили также и другие участники открытия Центра «Партнерство цивилизаций», состоявшегося 29 мая 2007 г. в Московском государственном институте международных отношений.

Если имеется в виду собственно научный аспект концепции, акценты расставляются по-другому. В. В. Попов так определил две основные цели возглавляемого им Центра. Первая — выработка всего того, что подразумевается под словом «общее», то есть общие для большинства стран Востока и Запада законы общественной жизни, в том числе правила поведения, мировоззрения, перспективы взаимоотношений и др. Вторая — разработка новых принципов взаимодействия для быстрого преодоления эскалации напряженности и конфликтов во всем мире.

Такая постановка проблемы соответствует, скорее, стадийной, чем локальной трактовке понятия «цивилизация». Согласно А. Фергюсону, Л. Г. Моргану, Ф. Энгельсу и другим, цивилизация — стадия, или ступень, общественного развития материальной и духовной культуры, связанная с разделением труда, рационализацией производства, потребления

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

и распределения, формированием гражданского общества; некая совокупность материальных и духовных ценностей, выражающая определенный уровень исторического развития данного общества и человека. В краткой форме содержание понятия выражено в следующем суждении Фергюсона, датированном 1767 г.: «Не только индивид продвигается вперед от детства к зрелому возрасту, но и сам род людской — от первобытности (*rudeness*) к цивилизации»<sup>1</sup>. Это, можно сказать, «цивилизация в единственном числе». Локальное значение понятия «цивилизация» (во множественном числе) сводит его к локальным разновидностям культуры: древнеегипетской, китайской, европейской и т. д. Западная и исламская цивилизации стоят в этом ряду. В данном случае слово «цивилизация» синонимично слову «культура», что отражает генезис соответствующих понятий. Еще в словаре Брокгауза и Эфрона отмечалось, что «к нам употребление термина “культура” перешло из немецкой научной литературы; у французов и англичан вместо слова “культура” употребляется слово “цивилизация”».

Если придерживаться приведенных выше определений и трактовок, можно с достаточным основанием утверждать, что под партнерством цивилизаций следует понимать с научных позиций именно то взаимодействие культур, которое выступает в форме их диалога. Если же под цивилизацией понимать ступень общественного развития, связанную с формированием гражданского общества, то более конкретно выступит задача выявления *того общего* для большинства стран Востока и Запада, о котором говорил В. Попов. В этом случае диалог культур между Западом и Востоком приведет к их действительному партнерству в достижении высшего уровня развития, иными словами, к слиянию двух великих цивилизаций Востока и Запада, которое предвещал еще в начале прошлого века один из самых известных его сторонников Рейхани ар-Рейхани. Такое соединение возможно на основе «общего знаменателя», который может быть сформирован на базе общечеловеческих ценностей и в контексте гражданского общества — общества с развитыми экономическими, культурными, правовыми и политическими отношениями между его членами, которые способствуют образованию обратных связей между обществом и государством. Формирование такого общества, по приведенному выше определению, является специфической характеристикой цивилизационного процесса.

Дальнейшее прояснение вопроса требует еще более широкого подхода к различению стадийного и локального значений понятия «цивилизация». Дело в том, что возможны два способа рассмотрения локальных цивилизаций — синхронный и диахронный. *Синхронный* предполагает одновременное существование культур, в которых представлены локальные цивилизации. В этом случае можно говорить об их взаимодействии или о конфронтации. Другой способ анализа — *диахронный* — представляет локальные цивилизации в динамике их развития, как сменяющие друг друга и передающие от одной к другой эстафету на разных

этапах всемирно-исторического цивилизационного процесса. В этом случае локальное приобретает характеристики стадийного. Поэтому различие двух значений рассматриваемого понятия вряд ли следует считать абсолютным.

По-видимому, картина была бы неполной без упоминания в связи со всем изложенным о все более выходящей на первый план глобализации как особой фазе международных отношений, которая, на наш взгляд, неправомерно сводится к возрастанию экономической взаимозависимости стран. Нередко забывают упомянуть о культурном аспекте глобализации, который предстает как завершающая стадия непреодолимого цивилизационного процесса. Ясное понимание различий и единства экономического, социального и культурного факторов расширения глобализации помогло бы преодолеть ее очевидные, вызывающие протест издержки. В сфере образования к ним относится, например, утверждение приоритета принципа информатизации по отношению к главному принципу — гуманизации образования. Информатизация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в школьной жизни детей.

В заключение следует сказать, что неправильно было бы сводить дело к уточнению дефиниций. Предстоит не лингвистический выбор, а исторический. Вопрос ставится так: партнерство — это совместное участие в диалоге культур в поисках *общего для них* в движении к новому уровню цивилизации или же поддержка конфронтации Запада и Востока с позиции посредника, фактически примыкающего к одной из сторон? Понятно, что от ответа на этот вопрос зависит многое, и, может быть, в первую очередь — определение целей образования в нашей стране, формы их отражения в педагогической науке и способы воплощения в педагогической практике.

**А. М. НОВИКОВ<sup>2</sup>:** — Сегодняшнее расслоение российского общества на бедных и богатых — явление, конечно, печальное, но временное. Дальше расслоение общества может пойти и уже фактически идет по другому вектору, гораздо более страшному и опасному. И впервые в истории ответственность за это целиком ложится на систему образования.

Россия активно входит в мировое сообщество и в новую — постиндустриальную эпоху существования человечества. В этих условиях с российским образованием складывается весьма опасная ситуация, угрожающая в том числе национальной безопасности страны. А причина этого заключается в том, что значительная часть государственного аппарата России пытается скопировать для нашей страны *западные модели*, в том числе и в сфере образования. Но это весьма опасная тенденция.

Рассмотрим, как происходит в современных условиях разделение общества на классы и какова здесь роль *системы образования*. Существенно меняется *положение человека по отношению к материальному и духовному производству*. Самой драматической является динамика взлета и падения класса промышленных рабочих. Со времен

<sup>1</sup> Ferguson A. An essay on the history of civil society, 1767. Edinburgh, 1978.

<sup>2</sup> Руководитель Центра проблем непрерывного образования Института теории и истории педагогики РАО (Москва), академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.



К. Маркса и Ф. Энгельса доля промышленных рабочих в общей численности занятого населения постоянно возростала до 1950-х гг., когда они составили более 50 % и во всех развитых некоммунистических странах превратились в доминирующую политическую силу. Но с начала 1970-х гг. промышленные рабочие стали резко сдавать свои позиции и в настоящее время составляют всего около 20 % занятого населения в США и Европе, а по прогнозам вскоре их доля вообще упадет до 5–10 % рабочей силы.

Аналогичная судьба постигла и сельскохозяйственных работников, которые, к примеру, в США в начале XX в. составляли 50 % работающих, а сегодня — менее 3 %, причем по прогнозам через 15 лет их число сократится вдвое.

Таким образом «синие воротнички» из ведущей экономической и политической силы общества в развитых странах Запада стремительно превращаются в низшие слои общества, которые по уровню образования не могут конкурировать с другими людьми и начинают создавать для общества определенные проблемы с обеспечением их работой, средствами социальной защиты и т. д. Причем рабочий класс в последние десятилетия не только сократился количественно, но и распался на две группы, одна из которых, меньшая, состоит из высококвалифицированных рабочих, вполне относящихся по доходам и социальному положению к среднему классу. Другая, большая, представляет собой «неопролетариат», состоящий либо из людей, занятых на непостоянных работах, либо из тех, *чей уровень образования* остается невостребованным современной организацией труда в связи с внедрением высоких технологий.

Примерно та же участь постигла и класс «капиталистов-эксплуататоров». Если в 1890 г. 12 % наиболее состоятельных граждан США имели в собственности 86 % национального богатства, то сегодня всего совокупного богатства тысячи самых состоятельных людей Америки не хватило бы для работы только одной ее отрасли экономики в течение 2–3 месяцев. Сегодня быть бизнесменом стало непрестижным; компаниями и фирмами, в основном, управляют наемные менеджеры, а основной капитал экономики составляют сбережения граждан и пенсионные фонды.

В то же время стремительно растет другой, новый класс — класс высокообразованных «интеллектуальных служащих» или, как его иначе называют, «класс людей знания». Этот новый класс в США, Японии и ряде других стран уже составляет более половины занятого населения. Таким образом, возникло общество «интеллектуальных служащих», которых нельзя считать ни эксплуатируемыми, ни эксплуататорами. Каждый из них в отдельности не является капиталистом, но коллективно они владеют большей частью капитала своих стран через пенсионные, объединенные фонды и свои сбережения. Являясь подчиненными, они в то же время могут быть руководителями. Они и зависимы и независимы, поскольку прекрасно осведомлены, что знания, которыми они обладают, дают им свободу передвижения — в их услугах, будь то математик, программист, инженер, бухгалтер, секретарь, владеющий навыками работы на компьютере и знающий иностранные языки, нуждаются так или иначе практи-

чески все учреждения и предприятия. Для специалиста-компьютерщика, например, безразлично, где он работает — в университете или универмаге, больнице, правительственном учреждении или на бирже — лишь бы была хорошая зарплата и интересная работа.

А это диаметрально меняет приоритеты — не столько наниматель диктует свои условия интеллектуальному служащему, сколько последний может диктовать условия нанимателю при поступлении на работу. Кроме того, в «верхушку» общества в западных странах попадают менеджеры, врачи и юристы, а также люди творческих профессий, включая профессоров и преподавателей. К среднему классу также относятся высококвалифицированные рабочие.

В то же время в развитых странах Запада стремительно растет так называемый «низший класс» (*англ. underclass*), представители которого не могут найти себе адекватного применения из-за *низкого уровня образования* в условиях экспансии высоких технологий как в материальном, так и в духовном производстве — это работники физического труда, неспособные «вписаться» в высокотехнологичные процессы, представители отмирающих профессий, люди, занятые в примитивных отраслях сферы услуг, временно или постоянно безработные, неквалифицированные иммигранты, матери-одиночки, сироты и выходцы из неполных семей, а также различного рода асоциальные элементы. Особая статья — потомки иммигрантов из развивающихся стран, родившиеся и выросшие в странах Европы. По некоторым оценкам, представители этого «низшего класса» составляют сегодня *не менее трети трудоспособного населения* развитых постиндустриальных стран! Так, свыше 25 млн взрослых американцев относятся к категории функционально неграмотных, 30 % имеют навыки чтения ниже уровня пятого класса.

Таким образом, происходит новое, небывалое ранее в истории расслоение общества на высокообразованную «элиту» и малообразованный «низший класс».

Если в феодальном обществе «путь наверх» обуславливался сословным происхождением, в капиталистическом обществе — материальным благосостоянием родителей, то в нынешнем постиндустриальном обществе он целиком определяется *уровнем образования*.

Становление интеллектуального класса в качестве элиты постиндустриального общества резко подчеркивает грань, отделяющую его от остального социума. Но интеллектуальная элита не является паразитической, а обращает себе на пользу результаты собственного труда, выступающего одновременно залогом прогрессивного развития экономики и общества. При этом в данной группе подавляющее большинство составляют люди, не унаследовавшие, а сами *заработавшие* свое состояние. Более 80 % миллионеров, живущих сегодня в США, вступили в жизнь представителями среднеобеспеченных слоев. *Таким образом, новый высший класс постиндустриального общества, как никогда прежде, является трудящимся классом.*

В то же время «низший класс» в современных условиях становится все больше классом эксплуататоров. Факт, казалось бы, парадоксальный!

Но, обратимся к словарям: *«эксплуатация — присвоение продуктов чужого труда»*. Действительно, чтобы избежать социальных потрясений, государство вынуждено все больше выдавать малоимущим слоям населения социальных пособий, пособий по безработице и иных выплат. А откуда эти средства берутся? Они берутся из налогов, уплачиваемых представителями среднего и высшего классов из своих заработков. Вот это и есть присвоение продуктов труда одних классов другим классом, то есть *эксплуатация*.

На цели социальной поддержки в США ежегодно направляется около 500 млрд долл., или около 17 % всех расходов федерального бюджета. К этому следует еще добавить расходы многочисленных благотворительных обществ, церковных общин и т. д. Даже для занятого населения, если бы заработная плата была единственным источником доходов работающих американских граждан, то 21 % из них жил бы за чертой бедности, а для пожилых людей эта цифра составляла бы более 50 %!

Но при всем этом представители «низшего класса» все более остро ощущают себя людьми второго сорта, угнетенными, находящимися «на обочине». Ситуация усугубляется еще и тем обстоятельством, что все большее количество людей из слаборазвитых стран Азии, Африки и Латинской Америки устремляется в развитые государства Запада (а также, заметим, и в Россию) в поисках благополучной жизни. Но они опять же пополняют «низший класс», усугубляя ситуацию.

Новое социальное деление может стать более опасным, чем разделение капиталистического общества на буржуа и пролетариев. Центральный конфликт индустриального общества возникал вокруг распределения материального богатства. Противостояние, основанное на владении собственностью и отстраненности от нее, имело как потенциальные возможности разрешения через ее перераспределение, так и механизм смягчения, основанный на повышении благосостояния обездоленных групп населения. В нынешних же условиях *знания и способности*, составляющие основной ресурс, обеспечивающий рост благосостояния, физически по своей природе *не могут быть ни отчуждены, ни перераспределены*. Поэтому возникающее социальное разделение и сопровождающий его конфликт, очевидно, станут более тяжелыми и сложно изживаемыми, чем социальные проблемы капиталистического общества.

Россия повторяет этот путь. Стремительно растет средний класс, а также интеллектуальная элита. В то же время и увеличивается «низший класс» — количество людей, с одной стороны, не востребованных экономикой из-за недостаточного уровня образования, а с другой — зачастую психологически не готовых к труду в новых условиях. Пополняет «низший класс» растущее число «профессиональных безработных». Как заявляют работники служб занятости, человек, не работавший на протяжении пяти лет, безнадежен для рынка труда. Стремительно пополняют «низший класс» профессиональные нищие, выросшие беспризорники и социальные сироты, мигранты из стран ближнего и дальнего зарубежья и т. д. Всего в России на данный момент времени за чертой бедности живет 31 млн чел. — почти четверть населения страны.

И уже сегодня в России налицо признаки роста классового противостояния: озлобленность, агрессивная зависть, наркомания, алкоголизм, особенно среди молодежи. Деморализация «низшего класса» усиливается воздействием мафиозных структур, которые активно пополняют свои ряды его представителями и извлекают сверхприбыль путем эксплуатации самых низменных инстинктов человека. На представителей «низшего класса» делают свою ставку и темные политические силы, точно так же, как в Германии начала 1930-х гг.

*Обратимся теперь непосредственно к российскому образованию. Мы в точности повторяем путь западных образовательных систем, сориентированный на интеллектуальное расслоение общества за счет дифференциации доступности образования.* Подавляющее большинство выпускников 11-х классов поступают в вузы, причем в основном по «престижным» специальностям: экономистов, юристов, психологов и тому подобным, образуя массу безработных с высшим образованием. Хотя известна общемировая закономерность — лица с высшим образованием, по крайней мере с высшим гуманитарным образованием, на рабочие должности работать не идут. Непрестижные рабочие места все больше у нас занимают китайцы, вьетнамцы, украинцы, молдаване, азербайджанцы, грузины и т. д. Таким образом, и безработные с высшим образованием, и мигранты стремительно пополняют формирующийся «низший класс».

По данным Всемирного банка, в России школы посещают 90,8 % детей в возрасте от 7 до 14 лет, а в возрастной группе от 15 до 18 лет в образовательных учреждениях всех уровней учится лишь 69,5 % молодежи. А разница — это опять пополнение «низшего класса», ведь человек без общего и профессионального образования в лучшем случае способен лишь к малоквалифицированному труду.

Кроме того, возникает проблема и с базовым профессиональным образованием. Как показывают социологические исследования, подавляющее большинство работодателей сегодня предпочитают брать на работу высококвалифицированных рабочих на уровне 5–6-го квалификационных разрядов, а ПТУ и лицеи могут готовить рабочих лишь на уровне 3–4-го разрядов. Опять же возникает проблема «квалификационных ножиц» — определенная часть выпускников ПТУ будет пополнять «низший класс». Поэтому сегодня все острее встает вопрос об интеграции начального и среднего профессионального образования — выпускников техникумов и колледжей работодатели берут на работу более охотно из-за их более высокой теоретической подготовки.

В то же время и прием абитуриентов в вузы должен осуществляться не столь прямолинейно, как себе представляют чиновники Минобрнауки РФ: лишь по результатам Единых государственных экзаменов. Казалось бы, такой механизм совершенно демократичен, все вроде бы поставлено в равные условия. Но к чему это приведет? Ведь уровень подготовки московского школьника гораздо выше, чем школьника из какого-нибудь сибирского села — во многих сельских школах зачастую по несколько обязательных предметов вообще не преподаются из-за отсутствия учителей. Поэтому московский

школьник скорее поступит, к примеру, в сельскохозяйственный вуз, хотя работать в деревню никогда не поедет. Возможности школьника из состоятельной семьи подготовиться к сдаче ЕГЭ, конечно, выше (хотя бы за счет репетиторства), чем у его сверстника из бедной семьи. Так что такой «демократический», «равноправный» механизм приема в вузы будет приводить опять же к *социальному расслоению населения*.

Но беда еще и в том, что, как показывают социологические исследования, проводимые во многих странах мира, в том числе и в России, расслоение общества по уровню образования имеет тенденцию становиться *наследственным*. Дети из высокообразованных семей чаще всего становятся высокообразованными людьми, а дети из малообразованных семей чаще всего сами впоследствии становятся малообразованными.

Более привлекателен для России другой путь — путь развития и возвышения *в каждом человеке* духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей *всех* людей. Тем более с нашим традиционным российским *общинным* менталитетом «один за всех и все за одного» в нынешних условиях для стабильного развития общества больше следует руководствоваться правилом: «скорость эскадры определяется скоростью самого медленного судна». В отличие от западного менталитета, основанного на индивидуализме: «Каждый для себя, один Бог за всех».

Российской системе народного образования, пока еще не поздно, необходимо: срочно и самым серьезным образом ликвидировать беспризорность как социальное явление, повернуться лицом к проблеме доступности образования: возродить школьный всеобщ; добиться законодательным путем возрождения обязательного полного среднего образования; увеличить количество учебных мест в учреждениях начального и среднего профессионального образования, чтобы сделать их доступными *для всех*; отладить действительно демократический механизм поступления в вузы; всемерно развивать возможности для продолжения образования молодежи и взрослого населения в образовательных учреждениях и профессиональных учебных заведениях и т. д. Ведь сегодня, как никогда, ответственность за будущее общества и страны ложится на школу, на всю систему народного образования!

**Е. В. БОНДАРЕВСКАЯ:** — Я хочу обратить внимание, прежде всего, на особенность современной социально-педагогической ситуации, в которой осуществляется работа по реализации тех задач, направлений развития, о которых идет речь. Ориентация на Болонский процесс вызвала новый виток образовательных реформ, которые идут сверху. А введение приоритетного национального проекта образования вызвало к жизни поток инновационных проектов, которые идут снизу. При этом нельзя не учитывать различие стратегических задач инновационного поиска образования на предшествующем и сегодняшнем этапах развития образо-

вания. Дело в том, что на предшествующих этапах надо было обеспечить выживание и развитие образования в нестабильных, разбалансированных условиях жизни страны. Образованию отводилась роль фактора стабилизации общества, с которой оно успешно справилось, благодаря внедрению в сознание подрастающего поколения и народа в целом системы гуманистических ценностей. Нельзя не признать, что в период дестабилизации именно образованием была создана по существу новая, гуманистически направленная ценностная система страны. Что, безусловно, способствовало ее сохранению, целостности страны, как и сохранению самого образования.

В настоящее же время положение дел в стране изменилось, наметились тенденции устойчивого социального и экономического развития. Изменилась, стала более человекообразной социальная технология развития страны в целом. И в этих условиях, безусловно, меняется роль образования. Оно становится фактором опережающего развития страны. Качественная особенность современной ситуации состоит в ориентации социальных и производственных технологий на знания, социальную и профессиональную компетентность и качество. В связи с этим возникает несколько проблем. Первый вопрос, который лично для меня является очень тревожным, не приведет ли этот триумф знания к возвращению в образование знаниевой парадигмы, ориентация на которую в недалеком прошлом привела, как известно, к отчуждению образования от личности.

Вопрос этот не праздный, поскольку соответствующие тенденции в образовании уже наметились в связи с повсеместной абсолютизацией результатов ЕГЭ как показателей качества образования, усилением в учебном процессе методов внешнего контроля, тренинга, натаскивания в ущерб развитию внутренней мотивации, понимания, рефлексии, подменной научно-методического обеспечения обучения различными диагностико-квалиметрическими процедурами; повышенным вниманием педагогов к образовательным технологиям безотносительно к содержанию и смыслам образования. В этих условиях гуманистические идеалы и ценности, под знаком утверждения которых происходила инновационная деятельность в образовании на рубеже XX–XXI вв., неизбежно отодвигаются на периферию педагогического сознания и вновь становятся невостребованными.

Недавно я имела возможность поучаствовать в диалоге с учащимися так называемых «колледжевых» классов экономико-правовой направленности. Речь шла о качествах личности, которые необходимы им для будущей профессиональной деятельности. Молодые люди охотно говорили о дисциплине и культуре труда экономиста, самостоятельности и ответственности в принятии решений юристом, необходимости знания законов, в том числе рыночных, информационной грамотности, но никто из них не коснулся проблем нравственности: честности, совести, справедливости, человеческого достоинства, человеколюбия, порядочности, не назвал коррупцию, воровство в числе профессиональных рисков. Это всего лишь один из примеров, указывающих на тот неоспоримый факт, что в сознании

<sup>1</sup> Заместитель председателя Южного отделения РАО, заведующая кафедрой педагогики Ростовского государственного педагогического университета (Ростов-на-Дону), академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.

современных старшеклассников, студентов, молодых специалистов инструментальные ценности явно преобладают над терминальными, присвоение которых только и обуславливает смыслопорождение в профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что такое положение дел является, несомненно, следствием ориентации педагогов в оценке результатов образования, в основном, на знаниевый компонент, на учебные достижения учащихся без достаточного учета при этом их человеческих и личностных качеств, личностного роста и духовно-нравственного саморазвития. Преодолеть это несоответствие возможно при условии изменения методологии оценивания результатов образования, положив в основу этой деятельности не сциентистский, а гуманитарный подход.

Гуманитарный подход в оценке результатов образования — это подход, основанный на идее о том, что главным критерием результативности образования является качество целостного человека, то есть такого человека, знания которого совпадают с его бытием, мысли с переживаниями, намерения с поступками, прошлое с настоящим, а настоящее с проектируемым будущим. Исходным моментом реализации гуманитарного подхода мы считаем возвращение в педагогическую теорию и практику образа целостного человека как идеала, цели и результата образования.

Это тем более необходимо, что основой российской культурно-педагогической традиции является ценностное отношение к воспитанию как человекообразующему процессу. Это связано с отношением к человеку, которое на Руси всегда было уважительным и почтительным. Человека почитали за то, что он мог духовно возвыситься и приблизиться к Богу, обрести святость, пожертвовать собой для других. Особо почитаемыми человеческими качествами были совестливость, прямотушие, правдолюбие, справедливость, любовь к земле русской, патриотизм. Эти ментальные черты русского характера неизменно находили отражение в целях и содержании воспитания от древности до наших дней.

Общим началом, объединяющим эти направления российской педагогики в русле единой культурно-педагогической традиции, было внимание к внутреннему миру, убеждениям, смыслу жизни человека, его духовности и нравственности. Вместе с тем нельзя не отметить существенное различие воспитательных идеалов православной и светской педагогики. Приоритетными целями православного воспитания традиционно были смирение и послушание, а светской — свобода и творчество. Проблема выбора воспитуемых между этими ценностями имела место на всех этапах становления российской воспитательной традиции. Противоречие между этими ценностно-смысловыми ориентирами религиозного и светского воспитания преодолевалось благодаря идее служения, которая в различных своих модификациях находит отражение в воспитательном идеале всех культурных эпох российской истории.

Особенно популярной начиная со второй половины XIX в. стала идея служения народу. В сформулированном в XIX в. К. Д. Ушинским принципе народности воспитания отразилась вековая традиция его связи с исторической жизнью народа.

На основе идеи служения в педагогической и русской художественной литературе сформировался идеальный образ человека, привлекаемый своим альтруизмом, жертвенностью, стойкостью убеждений, преданностью делу, которому он служит. Вместе с тем это «образ человека с идеей», которая довлеет над ним и делает его трагически несвободным, добровольно зависимым от нее, «заложником» собственных убеждений.

В русской традиции личные убеждения не должны расходиться с требованиями общества, а должны соответствовать им. В стремлении к гармоничному сочетанию интересов личности и общества при безусловном приоритете последних — сила российской воспитательной традиции, впитавшей в себя идеи русской философии: соборности (А. С. Хомяков), общинности (К. С. Аксаков), всеединства (В. В. Соловьев), общего дела (Н. Ф. Федоров), космизма (В. И. Вернадский), коллективизма (А. С. Макаренко), и в этом же ее слабость, заключающаяся в возможности подавления отдельного человека или растворения его личности в целом. Такая опасность всегда возникает, когда общие интересы провозглашаются высшей ценностью по отношению к личным интересам отдельных людей.

В эпоху тоталитаризма императивные требования общества к человеку были возведены в абсолют, и вся работа воспитания была сведена к их трансляции и переводу во внутренний план личности. «Служение» идентифицировалось с безусловным подчинением личных интересов общественным, свобода трактовалась как осознанная необходимость, воспитание — как организованный, педагогически управляемый процесс воздействия на личность с целью формирования у нее желаемых качеств и убеждений. Модель воспитуемого человека формировалась «сверху» и была предельно идеологизированной. Воспитание стало закрытым и тотальным, обязательным для всех.

Культурно-воспитательный идеал потускнел, стал неопределенным, собирательным. В теории ему соответствовал наднациональный образ некорневого «советского человека», который изучался и оценивался исключительно как носитель социально ценных, одобряемых обществом и государством качеств. В силу этого человека стали отождествлять с личностью. В соответствии с основополагающим тезисом марксистской философии о том, что человеческая сущность есть «совокупность всех общественных отношений», исследователи стали утверждать, что «в самом человеке нет ничего, кроме черт его общественной природы»<sup>1</sup>. Под влиянием этой методологии категория «человек» исчезает из педагогических исследований и заменяется понятием «личность».

Однако даже элементарный лингвистический анализ указывает на существенные различия между содержанием этих категорий. Мы говорим: разумный, знающий, заботливый, ласковый, робкий, расстроенный, чуткий, трогательный, открытый и другой человек, но не личность. Скажем: человек мира, человек года, человек культуры, но не личность мира, года, культуры. Эпитетов,

<sup>1</sup>Словарь по этике / под ред. О. Г. Дробницкого и И. С. Юна. М., 1970. С. 350.

характеризующих человека, в русском языке гораздо больше, чем определений, относящихся к личности, так как личность выражает лишь одну из сущностей человека — его социальность. Но у человека есть еще природная, духовная, культурная, историческая, наконец, божественная сущность. Сущностный потенциал человека неисчерпаем, поэтому главной проблемой воспитания является проблема идентичности человека не социальному заказу, а своей сущности, проявляющейся в его соотнесенности природе, свободному духу, божественному предназначению, истории, культуре. Подтверждение такому взгляду на человека и его воспитание мы находим в русской идеалистической философии конца XIX — начала XX в. Один из самых ярких ее представителей Н. А. Бердяев утверждал: «Каждый человек по своей внутренней природе есть некий великий мир — микрокосм, который может быть по состоянию сознания данного человека еще закрытым, но по мере расширения и просветления его сознания, внутренне раскрывается»<sup>1</sup>.

Такому внутреннему раскрытию человеческого в человеке способствует образование, но не всякое, а лишь то, для которого человек, его духовность, нравственность, индивидуально-личностное развитие являются высшими ценностями, целевыми установками и критериями оценки результативности и качества образования. Таким мы полагаем личностно-ориентированное образование, специфика которого состоит в том, что взаимодействие участвующих в нем субъектов происходит на личностном уровне.

Возможность поведения на личностном уровне возникает благодаря приведению в действие личностных структур сознания, то есть особых духовно-личностных новообразований, в которых закрепляется индивидуальный субъектный опыт свободного выбора поступка, мотивирования поведения, оценки и самооценки, нравственной саморегуляции, выражения собственной позиции. Важнейшим духовно-личностным новообразованием сознания развивающейся личности и является способность придавать личностный смысл всем актам своей жизнедеятельности. Утверждая это, мы опираемся на известное философское положение о том, что обретение смыслов — суть бытия человека.

Традиционное образование не ориентировано на работу с ценностями, смыслами, сознанием ребенка. Оно имеет внеличностный характер, направлено на развитие, в основном, когнитивной сферы, мышления, познавательных процессов, качества знаний, а не личности в целом.

Личностно-ориентированное образование является гуманитарной технологией открытого типа, которая проектируется для работы с сознанием человека и процессами его индивидуально-личностного развития. Эта технология направлена на воспитание целостного человека, осуществляемое посредством развития личностных структур его сознания (ценностей, смыслов, отношений, способностей к выбору, рефлексии, самоорганизации и др.), субъектных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности, активности и др.) и индивидуальности.

Ядром личности человека культуры являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, духовности, жизнотворчества.

Образованность и воспитанность человека культуры сочетаются с креативностью и индивидуальной самобытностью его личности. Это свободная, гуманная, духовная личность, способная к творческой самореализации в мире культурных ценностей, нравственной саморегуляции и адаптации в изменяющейся социокультурной среде.

Как субъект жизни человек культуры характеризуется развитием субъектных (индивидуальных) свойств: жизнотворчества, самостоятельности, адаптивности, личностной саморегуляции и др.

Как субъект истории — проявлением социальности и социальных качеств: гражданственности, свободы, ответственности и др.

Как субъекту культуры ему свойственны культурная идентичность (принадлежность к определенной культуре), духовность, нравственная воспитанность, способность к творчеству, рефлексии и др.

Таким образом, в нашей концепции человек выступает как субъект культуры, собственной жизни и личностного развития; культура — как среда, питающая духовное, ценностно-смысловое развитие личности; личность — как вместительница и мера всего человеческого в человеке; индивидуальность — как интеграция свойств человека и личности, обеспечивающая становление индивидуального личностного образа человека.

Качество человека не является его неизменным свойством, оно приобретается в процессе становления жизненного опыта, обучения, воспитания, взаимодействия с ценностями культуры и цивилизации, путем самообразования, самовоспитания, творчества, накопления индивидуального субъектного опыта, который закрепляется в новообразованиях личности — «личностных структурах сознания», детерминирующих способности человека культуры действовать на личностном уровне: осуществлять свободный выбор, мотивацию, оценку и самооценку поведения, поступков, разрешать возникающие коллизии и жизненные проблемы, выражая собственную позицию, проявлять ответственность, инициативу и творчество, духовность и гуманность, справедливость и толерантность.

Все вышесказанное позволило нам определить главным критерием качества человека его личностное развитие. Оно понимается как развитие его субъектности, которое управляется ценностно-смысловой сферой сознания личности. В процессе личностного развития происходят внутренние изменения в личности: ее ценностях, потребностях, мотивах, интересах, установках, позициях, личностных смыслах, формируется позитивная «Я-концепция», устанавливаются интегративные связи между основными сферами личности: ценностно-мотивационной, эмоционально-волевой и деятельностно-поведенческой, в результате чего личность становится более целостной, интегральной. Интегральный результат личностного развития состоит в возникновении и проявлении у ребенка качеств самоорганизующегося субъекта учебной и других видов деятельности: осознанности, способности к выбору, активности, самостоятельности, устойчивости по отношению к негативным влияниям и др.

<sup>1</sup> Бердяев Н. А. Смысл истории. М., 1990.

Личностное развитие создает предпосылки для роста личности — ее способности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи саморазвития, проявлять качества, свидетельствующие о новом, более высоком уровне активности, самостоятельности, саморегуляции, достигать устойчивого успеха в одном или нескольких видах деятельности.

Личностное развитие предполагает овладение учащимися (студентами) ключевыми смысложизненными компетентностями (компетенциями), обеспечивающими интеграцию молодежи в современное общество и ее готовность к продуктивной профессиональной деятельности и жизнестроительству. Так, качество человека проявляется в его *гуманитарной компетентности*, ядром которой является познание и понимание человека, его возможностей саморазвития и отношение к человеку (в том числе и самому себе) как субъекту. Не менее важное значение имеют: *экологическая компетентность*, ядром которой является убежденность в необходимости и реализации безопасного поведения в мире людей и природы; *культурологическая компетентность*, ядром которой является присвоение ценностей культуры и воссоздание мира культуры в собственной жизни; *социальная компетентность*, ядром которой является социализированность, коммуникативность, и другие смысложизненные компетентности, составляющие содержательную основу воспитанности личности.

Воспитанность — это характеристика зрелости человека, то есть такого уровня его личностного развития, которому свойственна способность к осознанному выбору и принятию жизненно важных решений, ответственность за свои поступки, самостоятельность и способность к нравственной саморегуляции. Зрелость проявляется в трех фундаментальных блоках воспитанности. Мы считаем, что для оценки качества образования следует использовать критерии воспитанности, ключевых компетенций и личностного развития, понимая их как разные уровни качества человека. Измерение воспитанности необходимо для определения зоны актуального развития личности, овладение компетенциями открывает ей путь в зону ближайшего интеллектуального развития, а диагностика личностного потенциала позволяет судить о качестве человека, становление которого происходит в процессе воспитания.

Исследование новой педагогической реальности, в которой все большее значение приобретают личность и личностная позиция, субъектность и способность позиционировать себя в обществе, активная самостоятельная деятельность в ситуациях самоопределения, самопроектирования, самореализации, требует адекватных исследовательских методов.

Мировоззренческой установкой гуманитарной методологии является онтологический подход к изучению человека и процессов его жизни, образования, воспитания, развития. Онтологический подход, в отличие от гносеологического, акцентирует внимание не на внешних проявлениях человека, которые можно зафиксировать путем наблюдения и «объективно» интерпретировать, а на понимании его внутренних состояний, ценностно-смысловых

переживаний, духовного бытия. Такое понимание становится возможным в процессе диалогического взаимодействия, общения, педагогической интеракции. Таким образом, гуманитарной методологии, основанной на онтологическом подходе, должны соответствовать герменевтические методы исследования, основанные на диалоге и понимании. В их числе гуманитарная экспертиза, гуманитарное проектирование, экзистенциальные диалоги, методы вчувствования, вживания во внутренний мир другого, рефлексии, самопонимания, самоизменения и другие, позволяющие познать субъектность и духовность человека, живущего осмысленной жизнью, и сконструировать образовательную среду, помогающую ему в этом.

В свете сказанного нельзя не согласиться с исследователями, которые настаивают на том, что «воспитатель не должен быть запрограммированным на отдельный набор приемов, методов, технологий, процедур, текстов и т. п. Он должен остаться Человеком и встретиться с воспитанником непосредственно, отодвинув в сторону застилающие его взор методики и технологии»<sup>1</sup>.

**Н. Д. НИКАНДРОВ:** — Евгения Васильевна говорит очень интересные вещи. Напомню, что в первом варианте Закона об образовании до 1996 г. употреблялось понятие личности. А потом оно было заменено понятием человека. Помните первые строки Закона: образование есть обучение и воспитание в интересах личности, общества и государства (1992), образование есть воспитание и обучение в интересах человека, общества и государства (1996). Понятие «человек» гораздо более богато, чем «личность». Это очень интересная философская проблема.

**В. А. КУТЫРЕВ<sup>2</sup>:** — Чем больше какое-то понятие или явление изучают, обсуждают, говорят о нем, защищают на эту тему диссертаций, тем больше оно запутывается, начинает привлекать постороннее, необязательно смысл. Так, глобализаторами можно назвать Тамерлана, фараонов и др. Все это разрастается, как снежный ком, и становится, как говорит Дровицкий, «помойкой смысла». Важно увидеть главный, актуальный смысл явления.

Я думаю, что сутью глобализации является технологизация мира. Технологизация — суть цивилизации и глобализации. А диалог культур в мире — это диалог между культурами, которые пытаются сохранить, где регулятором являются внутренние смыслы: долг, честь, совесть, обязанность и тому подобные, и внешние смыслы, технологические, то, что и является атрибутом глобализации и цивилизации. Между ними происходит борьба, в том числе и в образовании. Технологизация образования — сущность реформы. И в этом смысле — вытеснение из него культуры и человека. Происходит информатизация и идеологизация образования. Все стало технологиями. А технология — это то, что исключает и субъекта, и самость, и индивидуальность. Действие по технологии есть алгоритм.

<sup>1</sup> Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. М., 2002.

<sup>2</sup> Профессор кафедры истории, методологии и философии науки Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, доктор философских наук.

А культура и субъект не алгоритмичны, индивидуальны. И суть реформ, суть Болонского процесса — это глобализация, суть глобализации — технологизация, суть технологизации — борьба с культурой, субъектностью, личностью, вытеснение личности, в том числе и из образования. Этот процесс технологизации реально идет как информатизация образования, создание не человеческой обучающей среды, а компьютерной. Следовательно, из образования в первую очередь вытесняются его ценностные воспитательные компоненты.

На любом этапе истории при вступлении в жизнь нового поколения прежде всего решаются две задачи: передача накопленных знаний, навыков, умений в той или иной сфере деятельности и социализация, приобщение к сложившемуся образу жизни, существующим в нем ценностям.

В высшей школе задачу воспитания как чего-то специального (почти) не ставят, тем не менее она остается. Развитие человека не заканчивается с получением аттестата зрелости, и если общество хочет влиять на формирование полноценных людей и ответственных граждан, оно должно дать им возможность такими стать, не ограничивая их самореализацию узкопрофессиональной деятельностью. Эта задача решается, прежде всего, при изучении философии, истории, политики, культуры и других так называемых гуманитарных дисциплин, а также, что важно и объективно необходимо, — через личность преподавателя, профессора. Не вычлняя в самостоятельную сферу, считая частью образования, ее можно определить как его ценностный компонент. Все споры о гуманитаризации, характере и объеме преподавания гуманитарных дисциплин, о том, какие из них являются действительно гуманитарными, а какие социотехническими (гуманитарными технологиями), — это борьба вокруг ценностного компонента образования, вокруг того, сохранит ли оно культурное измерение или будет целиком технологическим.

В настоящее время, как известно, система образования претерпевает реформу. Не углубляясь в рассмотрение предшествующих перипетий взаимодействия функционального и ценностного компонентов образования, есть смысл оценить их перспективы в связи с внедряемыми в ее ходе новшествами. Вряд ли кто оспорит, что основные из них связаны с высокими технологиями, информатизацией и компьютеризацией образовательного процесса. Их влияние на обучение огромно уже сейчас, еще сильнее оно будет в дальнейшем. Именно они являются движущей силой современной глобализации, в том числе и в образовании.

Долгие века специального обучения, «школы», ни низшей, ни высшей ее ступени не существовало. Людей образовывала жизнь, обстановка, в которой они действовали, среда, в которую они были погружены. Сейчас складываются предпосылки своеобразного возврата к этому состоянию. Предполагается, что новые образовательные технологии, информационные сети и мультимедийные терминалы позволят человеку получать знания в любом месте в любое время в режиме самообучения и практически всю жизнь. Открывается возможность построить для каждого обучающегося индивидуальную траекторию их усвоения, удовлетворяя

потребности в образовательных услугах максимально комфортно. Присутствие учащихся в особых классах и аудиториях в таком случае не является обязательным. «Дистанционные университеты», вообще e-learning (электронное образование) в нем не нуждаются. Традиционные университеты, эти «фабрики образования», будут обезлюдеть. Открывается возможность выбора самых лучших, по мировым образцам, программ, а их накопление приведет к ненужности живых аудиторных профессоров и педагогов как носителей индивидуально ограниченного и не стандартизованного знания. От них остается, и то на первых порах, инструктор-тьютор, который консультирует в выборе «образовательного меню» и помогает понять наиболее трудные места. В итоге возникает «обучающая среда», технологической формой реализации которой является гипертекст, предполагающий многообразие способов своего прочтения и подходов к пониманию. Все плотнее покрывающий мир Интернет является универсальной гипертекстовой средой с фактически открытым доступом к любой информации. Так что задачу получения знаний, которая всегда была одной из главных в образовании, в принципе можно считать решенной. Непосредственные субъекты образовательной деятельности, учитель, педагог, профессор как носители социально-культурного опыта и уникального, только им ведомого знания теряют свое значение. Информация доставляется, минуя человека-посредника и интерпретатора. Появляется возможность, как ни странно звучит это словосочетание, *автоматизации образования*.

Компьютерное, полу- и полностью автоматизированное образование не означает, что обучающийся имеет дело с одними текстами и технологическими предписаниями. На экране можно будет видеть читающего лекцию профессора, синтезированные в цвете и музыке информационные объекты, смоделированные средствами компьютерной графики природные явления. На экране оживут умершие создатели теорий, великие ученые всех времен и народов. Обучающийся будет находиться в окружении многочисленных образов виртуальной реальности, он может вступать с ними в диалог — «общаться». Автоматизация образования, ведущая к его деантропологизации и устраняющая из системы отношений педагогов и коллег, смягчается до «фантоматизации». Контакт есть, виртуальный мир населен, исчезает только «первый», естественный, природный мир и живые люди.

Стремясь объективно описать процесс информационной технологизации образования, мы воздерживались от рассмотрения ее противоречий и негативного влияния на судьбу человечества. То есть следовали в русле большинства пишущих об этом авторов, в основном отмечающих положительные стороны наступающего (на нас) информационного общества, рисующих радужные картины его функционирования. Это показатель того, что в развитии современного образования, его реформировании функционалистская, scientistico-техническая линия стала парадигмальной. Она захватывает все его сферы. Общим знаменателем этого процесса является истощение ценностного содержания современного образования, лишение его не только гуманистического, но и социально-культурного смысла.

Если эту линию довести до логического конца, не ставя ей преград, не оставляя сфер вне ее воздействия, то это действительно полная информатизация и автоматизация педагогики! Но не есть ли это абсурд, наподобие автоматизации любви? Не есть ли это феномен самоотрицания, наподобие технологизации дружбы? Самой жизни! Беспредметность, тестирование и рубрикаторское мышление, техномания, виртуальная десоциализация общества — таковы смертельные болезни, угрожающие человеку, захваченному процессом автоматизации образования. Выход в никуда и способ духовной, а в конце концов и телесной деградации.

Назначение автоматизации образования обычно видят в ускорении овладения информацией и «экономии» живого труда преподавателей. Пропагандисты данной идеи всю человеческую культуру и жизнь отождествляют с технологией. Ситуация, которая не нуждается в дальнейших комментариях. Исходя из нее, надо просто сказать: это конец не только воспитания, но и образования. *Отказ от образования.* Оно становится чем-то другим. XXI в. провозглашают веком образования. Если победят подобные тенденции, девиз надо менять: *XXI в. будет веком программирования.* А поскольку, например, цели ЮНЕСКО в области культуры формулируются как «образование для всех на протяжении всей жизни», то фактически оно превратится в программирование жизни, в способ трансформации человека в роботообразное существо, зомби и агента компьютерных сетей. *Вместо интеллигента — интеллагента.* Социализация как программирование — это модель автоматизированного производства программных продуктов. Соответственно, в обществе естественно-культурные связи между людьми заменяются искусственно-технологическими, и оно превращается в Технос (community — в com-unity). Чаемая многими идеальная «ноосфера», где все строится во благо людей, на практике оказывается техносферой, которая грозит их задуть. Эта мрачная — для тех, кто чувствует себя человеком, — перспектива, вполне реальна, если не изменить идеологию и философию образования, его предназначение и смысл.

Превращение знания, информации в своего рода «окружающую среду» ставит вопрос о том, что образование в целом должно ориентироваться не столько на технические науки, сколько на культуру. И уже потом на этом фундаменте обеспечивать специализацию. Говоря более концептуально, если оно стало «средой», то должно быть калькой не с науки, а с целостного духа человека, в единстве «истины, добра, красоты» приобщать к искусству, религии, морали, учить правилам поведения и т. д. Введение в вузах бакалавриата — симптом этой потребности, доказательство того, что для многих получение ВПО становится своеобразным вторым аттестатом зрелости, признанием своей полноценности как человека — и не больше. Притом не особенно важно, в какой отрасли получено образование. Это тем более оправдано, что в рыночной экономике работа по приобретенной профессии скорее исключение, чем правило. Если уже признано, что в наше время готовить узких специалистов нецелесообразно, ибо все очень быстро меняется и надо давать фундаментальные знания, то пора согласиться и с другим:

нецелесообразно ориентироваться на получение только абстрактного знания и консервированной информации. Их все равно не запасешь. Надо развивать и укреплять целостного человека, его силу, волю, здоровье, умение противостоять стрессам, выживать в нестандартных ситуациях, вплетая в этот контекст специальные знания. Другими словами, сначала личность и ее ценности, потом — не по времени, а по значению — знание, сначала дух, потом интеллект. *Образование должно воспроизводить всю культуру общества, ее основные формы.* Его идеалом должна стать акмеология как теория совершенствования личности только в ее рамках, внутри, и как способ овладения окружающим миром — технологией.

Опасения, что такая установка подорвет прогресс, остановит науку, безосновательны. В настоящее время наука и техника в значительной мере саморазвиваются, и мы должны направлять свои знания не столько на то, чтобы их толкать и ускорять, сколько на то, чтобы понимать и регулировать, сохраняя при этом тождественность себе. Не человека приспособлять к экономике и технологии, а их к человеку — вот исходная установка, без ориентации на которую все разговоры о ценностях в образовании и акмеологии останутся пустым звуком. Опирайтесь на нее все труднее, ибо экономика, кроме удовлетворения естественно-культурных потребностей человека, начинает сама их производить наряду с товарами, но уже не естественно-культурные, а искусственно-технологические, навязывая их с помощью «агрессивного маркетинга» как естественные и необходимые.

Интересы производства, одной из сфер общественной жизни, становятся на место интересов человека в целом, превращая его в человеческий фактор. Потребительское общество начинает потреблять самих людей. Прагматизация, стремление *иметь* подавляет желание *быть*, вещи и знаки начинают господствовать над жизнью. В образовании это отражается в лозунге: что продается, то и преподается. В Древней Греции, когда общественная экономика только зарождалась, считали, что богатства нужно столько и такого, которое служит воспитанию достойных граждан полиса. Если больше — оно вредно. За определенной чертой богатство — зло! В этом пределы рынка и экономики. Работа для человека, а не человек для работы — расширили рамки акмеологии древние римляне. Если наоборот — абсурдно. За определенной чертой богатство — бесчеловечно! Общий смысл, минимальное требование к любому управлению в том, чтобы не попадать в ситуации, когда деятельность осуществляется ради деятельности, — это бессельно. Сейчас перед человечеством стоит задача «на устойчивость»: развиваться так, чтобы остаться для себя целью. Для этого все свои шаги оно должно выверять по критериям сохранения антропологической идентичности.

Включение молодого человека в знание должно быть частью его включения в духовный и предметный мир. Объективное противоречие между новыми образовательными технологиями и личностью педагога не только в школе, хотя там прежде всего, но и в вузе, несомненно, должно разрешаться в пользу живой личности, искусства воспитания. *В школу*



и университет должны ходить жить (если в других местах становится негде). В свете нарастания всеобщности и непрерывности образования это кажется очевидным, трудность, однако, в том, что если брать его современное состояние и направленность реформирования, то по большинству параметров оно должно превратиться в свою противоположность. Ему нужны другие ценностные основания. Иная философия. Вместо господства scientизма и методологизма образование должно опираться на витально-экзистенциальное отношение к миру, на глубинную экологию и философскую антропологию, герменевтико-феноменологическое освоение реальности. Надо резко (хотя, конечно, не на 180°) отвернуть от Запада и смотреть на Восток, а также на русское духовное наследие, традиции. Базисное знание и здравый смысл, общение, понимание и ментирование, ориентация на человека как целостное существо — вот ценности, которые сейчас нуждаются в поддержке. В сознательной поддержке нуждается все гуманистическое, воспитывающее, что укрепляет тело и возвышает душу, — все, что связано с «сердцем» культуры. Если это утопия, то идущие в настоящее время процессы — дистопия. Сердечная недостаточность образования грозит бездумно культивирующему ее человечеству глобальным инфарктом. Надо ли говорить, что именно эта опасность беспокоила Д. С. Лихачева и что ее предотвращению он отдавал все свои силы.

**А. Н. ДЖУРИНСКИЙ<sup>1</sup>:** — Сегодня в мире не осталось ни одного моноэтнического государственного образования; регионы и страны делаются все более мультикультурными, этнически диверсифицированными. Этническая и культурная диверсификация предполагает рассмотрение педагогических перспектив, обусловленных культурными и этническими различиями и направленных на преодоление возникающих в связи с этим конфликтов. Знание подобных перспектив — непреложное условие для педагогов-исследователей, учителей, всех работников образования.

Наряду с объединением в сфере образования и культуры, ведущим к взаимообогащению носителей ценностей воспитания, в ином качестве проявляются сепаратизм, ксенофобия, агрессивный национализм. Несоблюдение социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями превратилось в одну из наиболее болезненных проблем общества.

Необходимо выявить оптимальные пути функционирования образования в условиях гетерогенной этносоциальной среды при соблюдении единой педагогической стратегии. Подобная стратегия означает эффективное воспитание и обучение, при которых учащиеся приобретают знания о людях, событиях, идеалах, готовятся к жизни в демократическом, плюралистическом обществе.

Характеристика этнического и культурного многообразия не сводится к номенклатуре проживающих совместно субкультур, но имеет в виду многообразные, множественные и многоуровневые

макро- и субкультурные формы идентичности общей национальной культуры. Общациональная культура, следовательно, является одновременно следствием трансмиссии (преемственности и непрерывности развития) и диффузии (взаимопроникновения) культур.

При осмыслении феномена культурного многообразия возникают качественно иные проблемы взаимосвязи культуры и образования. *Идея единства в многообразии* является ключевой при понимании воспитания в условиях культурного многообразия. Российская культура выступает как гетерогенная общность исторического опыта народов страны. В отношении России предпочтительно говорить не о сумме субкультур, а о складывающейся суперэтнической и суперкультурной идентичности. Следствием подобного многообразия оказывается сложная этнокультурная идентификация на уровне отдельной личности. Речь идет о ведущих и остальных субкультурах как составных частях российской культуры, формы которой в виде этнокультур выражают уникальность того или иного этноса.

Культурное многообразие создает серьезные сложности для образования, связанные с языковой, культурной и ментальной разнородностью социума, что требует диалога национальных и общечеловеческих культурных ценностей. Воспитание и обучение предстают интегративным процессом, в центре которого находится личность как участник такого диалога.

В условиях нарастания этнического и культурного многообразия философско-педагогический принцип культуросообразности приобретает новое звучание и означает рассмотрение вопросов воспитания и образования в пределах широкой социальной панорамы многообразных макро- и субкультур.

При анализе воспитания и образования в условиях многокультурности и многоэтничности следует исходить из *принципов релятивизма*. Всякая общациональная поликультура всегда культурно, этнически конкретна. В реальных проявлениях общациональная культура предстает перед нами как специфические макро- и субкультуры.

Концепция воспитания и образования в условиях этнокультурного многообразия предполагает, что всякая культура и ее представители обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями и что общество (включая все его страты) и культура теснейшим образом зависят друг от друга. При этом отвергается какая-либо неравноправная иерархия субкультур. Имеется в виду, что в многокультурном и многоэтничном социальном образовательном пространстве главное место, в конечном счете, занимает отдельный человек. Подобный антропологический подход является философским и педагогическим императивом и означает необходимость, опираясь на разнообразные знания о человеке, помочь путем воспитания и обучения обрести каждому индивиду достойное место в этнически и культурно диверсифицированном мире.

Воспитание и образование в условиях этнокультурного многообразия означает определенное видение совместного проживания и воспитания представителей различных цивилизаций, религий, этнических групп. В идеале речь идет об устранении неравных социальных, экономических возможностей расовых

<sup>1</sup>Заведующий кафедрой эстетического и трудового воспитания младших школьников Московского педагогического государственного университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

и этнических групп и, тем самым, о переводе проблемы этнокультурного многообразия в сферу *поликультурного (мультикультурного) воспитания*.

Такое воспитание понимается нами как деятельность в полиэтнической и поликультурной среде в виде комплекса мер по обучению и воспитанию для педагогических взаимоотношений этносов и культур в пределах общего государственного пространства. Такая деятельность должна учитывать национальные (этнические) различия и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения, сопряжение через воспитание культурных ценностей участников межэтнического диалога, содействовать приобретению личностью общественного и этнического статуса, определению принадлежности к языкам и культурам.

Поликультурное воспитание и образование трансформирует культуры, составляющие многокультурность. Каждая из них, приобретая в лице инокультур «новых сестер», качественно обогащается, меняет идентичность, постепенно утрачивает гомогенные черты. В результате возникает некая «транскультурная идентичность» как основа общенациональной культуры.

Поликультурность как детерминанта воспитания и образования приобретает новые качества вследствие нарастания взаимопроникновения культур через различные каналы коммуникации в условиях, когда поликультурная идентичность приобретает все более дифференцированный характер в этническом, религиозном, светском и иных культурных планах. Видоизменяются направления воспитания и образования. Приоритетом становится воспитание уважения любых «образов мира», когда педагогическим принципом становится формула: «Культура моего народа не лучше и не хуже культуры любого другого народа, в ней может быть то, чего нет в других культурах, но может отсутствовать многое, что присуще другим культурам; следовательно, мое духовное обогащение зависит от моего умения вступать в диалог с иными культурами».

Поликультурное воспитание оказывается адекватным ответом школы и педагогики на культурное многообразие социума, будучи призвано соответствовать запросам не одной, а нескольких культур, выявлять педагогические пути сосуществования культур в общем социальном пространстве.

Чем глубже вызванные культурным многообразием общественные изменения, тем сложнее задачи воспитания. Все острее становятся проблемы расовой и национальной ассимиляции и дискриминации, растут стремления малых этнических групп защитить и развить свою идентичность путем воспитания и образования. По мере усложнения многокультурности и многоэтничности возникают новые конфликты между субкультурами, решать которые следует в том числе с помощью поликультурного воспитания.

Каковы социальные и педагогические перспективы решения проблем этнокультурного многообразия? Возможные конфликты не могут быть разрешены в случае, если субъекты этнокультурного многообразия будут существовать изолированно друг от друга. Для смягчения противоречий

необходима определенная адаптация и конвергенция в пределах культурного многообразия. Каждый групповой и индивидуальный субъект такого разнообразия должен признать, что является одним из многих и не может претендовать на монополию, и пойти на определенный компромисс во имя гражданского мира, сохранения общенациональных идентичности и культурно-образовательного пространства. Такой компромисс призвано осуществить поликультурное воспитание.

**Г. В. МУХАМЕТЗЯНОВА<sup>1</sup>:** — В начале XXI в. происходит обновление российского общества и государства в целом. Модифицируются его политическое и экономическое устройство, системы здравоохранения и образования; меняется облик российского общества, которое переживает стремительную социальную стратификацию. В сфере ВПО России также происходит смена важнейших принципов функционирования, связанная со многими факторами объективного и субъективного характера. К этим факторам, например, относится вступление России в Болонский процесс, предъявляющий новые требования к образованию. Важнейшим фактором коренных изменений в образовательной системе России является возникновение негосударственных образовательных учреждений (ОУ). Основанием для организации высших профессиональных учебных заведений такой формы послужил Федеральный закон РФ «Об образовании», провозгласивший возможность создания и функционирования негосударственных ОУ. Этим законом ознаменовался отказ государства от монополии на образовательную деятельность, что является важным показателем развития демократии в стране. Таким образом, на рынке образовательных услуг появился новый субъект — негосударственное ОУ (НОУ), конкурирующее с государственными учебными заведениями ВПО. Нужно отметить, что негосударственное ВПО не является для России новым феноменом. НОУ возникли еще в XIX в. и получили развитие во второй его половине. Но этот процесс был остановлен революцией 1917 г. Второе появление негосударственных высших учебных заведений приходится на 1991 г. Изменения в инфраструктуре ВПО происходят в первую очередь именно в негосударственных вузах.

Реформирование отечественной системы образования вообще невозможно без подключения потенциала негосударственного сектора высшей школы. Система негосударственного ВПО позитивно воздействует на социальную мобильность, механизмы воспроизводства социальной структуры, формирует экономически активную личность, создает конкурентную ситуацию на рынке образовательных услуг. С 1993 г. по настоящее время общее количество студентов государственных вузов возросло более чем вдвое, а студентов негосударственных вузов — более чем в 14,5 раза. За этот период было создано множество филиалов и представительств негосударственных высших учебных заведений во многих населенных пунктах России. Обучение в филиалах

<sup>1</sup> Директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (Казань), и. о. председателя Поволжского отделения РАО, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.

негосударственных вузов является привлекательным и доступным для значительной части населения, так как порой это единственная возможность получения ВПО и повышения профессиональной компетентности для работающих людей.

К достоинствам негосударственного сектора в образовании можно отнести следующее:

1. *Имеет место устойчивая тенденция к повышению качества образования*, обеспеченности образовательных программ необходимыми материальными и кадровыми условиями. Эта тенденция обусловлена тем, что в негосударственных вузах студенты сами платят за образование. Поэтому его качество находится под постоянным контролем студентов — непосредственных потребителей образовательных услуг. 67 % студентов, опрошенных в негосударственных вузах, считают, что их вуз имеет «в полной мере» хорошие условия для проведения учебных занятий, в государственных вузах — 38 %. Это позволяет отвергать огульные оценки негосударственной подсистемы ВПО как своего рода обмана потребителя. Современный этап развития качества образования отражается в становлении новых социальных функций образования, где качество человека в центре понимания качества образования. Поэтому понятие «качество образования» может быть использовано в широком и узком смыслах.

Качество образования в широком смысле определяет, что образование — это гарант национальной безопасности, один из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности государства, а миссия учебно-воспитательных учреждений — в возрождении смыслообразующей роли образования в жизни каждого человека и всего общества.

В узком смысле качество образования может рассматриваться как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего уровень сформированности общеобразовательных знаний, практических умений и навыков, интеллектуального развития и нравственных качеств выпускников. Здесь качество образования складывается из таких компонентов, как качество образовательной (учебной) программы; качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе; качество обучаемых (в том числе — «на входе» — качество абитуриентов); качество средств образовательного процесса (материально-технической, экспериментальной базы; учебно-методического обеспечения; используемых учебных аудиторий; транслируемых знаний и др.); качество образовательной технологии. Перечисленную совокупность компонентов можно определить и как систему научно-методического обеспечения качества образования.

Главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата. Современный подход ориентирован на создание комплексной системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества

для всех компонентов самого процесса. Управление качеством ВПО — это система устойчивого взаимодействия государства, органов управления образовательного процесса, местного сообщества, субъектов образовательного процесса, обеспечивающая эффективное функционирование и развитие региональной системы образования, профессиональную компетентность выпускника.

Готовя специалистов в соответствии с ГОС по каждой специальности, хороший негосударственный вуз за счет вузовского компонента предоставляет студентам дополнительные программы и услуги, которые обеспечивают им более широкое образование и повышают их конкурентоспособность на рынке труда. Анализ деятельности негосударственных вузов в области качества подготовки специалистов показывает: в негосударственном секторе ВПО России немало вузов, которые способны обеспечить высокое качество подготовки конкурентоспособных специалистов, благодаря грамотно выстроенной стратегии качества. Бытует мнение, что в негосударственных вузах учатся «слабые» студенты. Позвольте с этим не согласиться. О конкурентоспособности выпускников негосударственных вузов свидетельствует их успешная карьера, являющаяся ключевым показателем качества образовательной деятельности вуза.

2. Во многих негосударственных вузах *ведется поиск новых форм организации учебно-воспитательной деятельности*. Есть оригинальные находки в учебно-воспитательном процессе. Это вариативные формы меж-внутри-предметной интеграции; творческие развивающие центры (психолого-педагогический, здорового образа жизни); особая организация трудового воспитания; клубная деятельность; привлечение исторического наследия как средства образования; различные формы участия студентов в управлении образовательным учреждением; учебно-исследовательская деятельность студентов (научные общества) и др. В 90 % учебных заведений данного типа созданы разнообразные студенческие общественные организации и объединения. Органы студенческого самоуправления адекватны сегодняшнему времени, отвечают модели гражданского общества. Большинство негосударственных вузов имеют свои флаги, гербы, гимны, заповеди, законы и т. д. Студенты принимают активное участие во всех региональных мероприятиях. Негосударственные вузы быстро реагируют на региональные потребности рынка труда. Регионализация — объективно необходимый процесс, способствующий решению задач модернизации российского образования, переходу к личностно ориентированной образовательной парадигме. Итогом регионализации должно быть формирование системы образования, оптимально отражающей своеобразие образовательной ситуации каждого региона Российской Федерации. Анализ современных тенденций свидетельствует, что образовательное пространство регионов развивается в одном и том же направлении, хотя темп развития, его глубина существенно различаются. Впрочем, эта неравномерность не должна удивлять, так как является следствием общей неравномерности развития регионов. Сегодня можно назвать следующие направления этого развития:

1) возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высшего уровня квалификации;

2) увеличение количества специальностей, востребованных регионами, в том числе уровня начального и среднего профессионального образования;

3) усиление регионального спроса на специалистов, ранее относившихся к ряду элитарных (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т. д.);

4) возрастание спроса на разноуровневую подготовку специалистов на всех ступенях образования;

5) своеобразный «образовательный бум», охвативший все ступени образования и значительную часть населения регионов.

Эти тенденции развития привели к изменению отношения к образованию в регионах: выросло осознание значимости образования для будущего как отдельной личности, так и региона в целом; отчетливо наблюдается тенденция к уяснению руководителями бизнеса значения высококвалифицированных кадров для развития их предприятий, их способности выдержать конкурентную борьбу; само образование начинает восприниматься как определенная ценность (что находится в противоречии с предшествующим периодом); родители готовы вкладывать финансовые средства в образование своих детей, причем практически не прослеживается зависимость между уровнем доходов и этой готовностью; меняется отношение учащихся к обучению, все большее количество школьников и студентов проявляют образовательную инициативу и самостоятельность; меняется характер взаимодействия между образовательным пространством и системой образования региона; многие взрослые начинают тратить личные средства на собственную переподготовку и переобучение.

3. В негосударственном вузе *больше возможностей для реализации различных новаций*, перспективных идей и оригинальных авторских программ, позволяющих раскрыться творческому потенциалу преподавателей и студентов. Это привлекает в НОУ наиболее яркие интеллектуальные силы системы образования. Профессорско-преподавательский состав негосударственных вузов отличается оптимальное соотношение преподавателей академической среды и специалистов-практиков. Негосударственные вузы органично вписываются в региональную систему непрерывного профессионального образования, обеспечивающую:

1) создание профессиональной среды, соответствующей способностям, потребностям и возможностям личности;

2) многоступенчатость профессионального образования в виде набора направлений с образовательными программами, имеющими различные сроки образования, набор специальностей; преемственности образовательных программ различного уровня;

3) распределение функций между ОУ, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс, и расширение собственно образовательной основы профессионального образования;

4) создание служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования, таких как адаптационные, диагностические, дидактические, психологические центры;

5) оптимальную профессионально-квалификационную структуру выпускников высшей школы (бакалавров, магистров) на основе классификации направлений подготовки ВПО, разработки новой методологической основы ГОС для укрупненных типов подготовки бакалавров, положения о магистратуре, предусматривающего широкие академические свободы вузов по формированию междисциплинарных программ и критерии лицензирования и аккредитации магистерских программ и открытия магистратур;

6) качество подготовки специалистов, ориентированных на практическую деятельность;

7) введение аспирантуры, дифференцированной по срокам обучения для выпускников, освоивших образовательные программы высшей школы различной длительности;

8) совершенствование совместимости национальных образовательных систем путем усовершенствования процедур признания степеней и периодов обучения, выработки единого определения квалификаций, учитывающего показатели объема академической нагрузки, уровня и результатов учебного процесса, компетенций и профиля образовательных программ;

9) качество ВПО путем развития эффективных систем качества на уровне вузов, национальном и общеевропейском уровнях, а также путем рационального сочетания академического качества и прикладного характера образовательных программ.

4. В системе российского ВПО есть немало негосударственных вузов, которые, обладая высоким образовательным потенциалом, стали еще и серьезными *научными центрами*. В них открываются аспирантуры, создаются диссертационные советы, преподаватели и студенты активно занимаются наукой. В 1993 г. создан НОУ «Казанский социально-юридический институт» (ныне — Академия социального образования). Затем впервые в России организован уникальный научно-образовательный комплекс «Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО — Академия социального образования», в котором осуществляется подготовка специалистов с высшим образованием, научных кадров по педагогическим и психологическим наукам; издаются научные труды и учебно-методические пособия. В структуру этого комплекса входят лаборатории, кафедры, филиалы и представительства, расположенные в Казани, Москве, Санкт-Петербурге, городах Республики Татарстан. Научно-образовательный комплекс стал экспериментальной площадкой РАО. Сегодня научный центр имеет международные контакты. Это не только является свидетельством его доброй репутации в России и за рубежом, но и позволяет практиковать зарубежные стажировки преподавателей и лучших студентов, предоставлять обучающимся возможность получения международных образовательных сертификатов.

Однако, несмотря на определенные достижения, в сфере высшего негосударственного образования есть *ряд нерешенных проблем*. Органы управления образованием, прокуратура рассматривают высшие учебные заведения данного сектора образования как «зону риска». Поэтому со стороны Рособнадзора ведется особый контроль деятельности этого

сектора в отношении качества предоставляемых образовательных услуг. Негосударственные вузы, не уделяющие в стратегии своего развития должного внимания вопросам качества образования, скорее всего, исчезнут с российского рынка образования. Неизбежно произойдет самоочищение негосударственного сектора образования от вузов слабых, не развивающихся, а выживающих. Освободится негосударственный сектор ВПО и от вузов-однодневок, ставящих своей целью не предоставление потребителям качественной образовательной услуги, а извлечение сиюминутной выгоды учредителям этих вузов. Филиалы негосударственных вузов нуждаются в повышении эффективности воспитательной работы, которая зачастую сводится к проведению каких-либо массовых мероприятий.

Период становления негосударственных вузов был трудным. Но главные трудности впереди в силу вызовов, с которыми столкнется российское общество и система образования в XXI в. Вузы, не уделяющие должного внимания в стратегии развития вопросам качества образовательной деятельности, вынуждены будут прекратить свое существование.

Конкурентоспособность ОУ — это его преимущество по отношению к другим аналогичным объектам, характеризующееся умением удовлетворять образовательные потребности населения за счет предоставления ему совокупности услуг; актуализировать свою жизнедеятельность в соответствии с действующим правовым, информационным, психолого-педагогическим и иным обеспечением. Основным фактором конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг, продвижения в региональной системе непрерывного профессионального образования является качество образования и как следствие — востребованность выпускников конкретными предприятиями, обществом в целом. Многие специалисты рассматривают понятие «конкурентоспособность вуза» как сопряженное с термином «конкурентоспособность выпускника». Эти понятия не тождественны. Конкурентоспособность выпускника — это лишь один из критериев деятельности вуза. Конкурентоспособность выпускника оценивают потребители — студенты и их родители, выпускники, работодатели. Конкурентоспособность вуза оценивает не только потребитель (студент, выпускник, работодатель), но и сам производитель (профессорско-преподавательский состав, управленческий персонал).

**В. М. ПОМЕРАНЦЕВ<sup>1</sup>:** — Меня удивляет, что в разговоре о глобализации еще ни слова не было сказано о ее истории. Можно подумать, что во времена Александра Македонского проблем, связанных с глобализацией, не было. Конечно, были, и еще какие.

Кроме того, на мой взгляд, существуют две проблемы в сфере управления высшим образованием, которые надо разделять. Они совершенно разные. Когда выступал Юрий Степанович Давыдов, это был крик души ректора. Наши ректоры — настоящие герои труда. Только ректорский корпус в те

страшные годы, которые мы пережили, смог спасти высшую школу.

Если мы не разделим ВПО на общее, базовое, и профессиональное, то никаких проблем мы не решим, потому что основы принципиально разные. К общему, базовому, образованию глобализация отношения не имеет. А вот ВПО построено на глобализации, без нее мы его не поднимем.

И главное. На самом высоком уровне прошло сообщение о том, что мы будем приглашать преподавателей из-за границы. Это подход заведомо непродуктивный, и ничего не даст. Но чему нам надо учиться у иностранных специалистов и на что нельзя жалеть денег, так это на создание системы аттестации, причем аттестации не учреждений, а персон. Необходим подъем планки требований в этой области. И тут нам без опыта зарубежных преподавателей не обойтись, так как у них процесс аттестации очень хорошо поставлен. У нас же аттестация налажена плохо и уровень ее чрезвычайно низкий. Компьютеризация в этом плане может многое нам дать, но у нее есть как плюсы, так и минусы.

В заключение хочу сказать несколько слов по поводу троечников. Удивительная вещь, но если проанализировать шкалу успешности выпускников нашей кафедры, например за последние 20 лет, можно назвать 5–10 крупных специалистов во всех отраслях, которые во время учебы в вузе были троечниками. Получается, что именно троечники становятся успешными людьми.

**В. В. СЕРИКОВ<sup>2</sup>:** — Что означает *ориентация образования на личность* (о чем говорила Евгения Васильевна)? Это можно понимать двояко: как образование, *развивающее* личность, ее социально значимые качества, и как образование, отвечающее запросам личности, *помогающее* ее самореализации. В тоталитарном обществе во главу ставилось первое направление — формирование личности с «заданными свойствами». Общество с демократической ориентацией заявляет о приоритете второго направления — поддержке самореализации личности. Объявление личности целью образования зачастую было формальностью. Цель, если она не формальна, должна развернуться и материализоваться в содержании образования. Личность там, по сути, никогда не была представлена. Это относится и к надпредметному, и к собственно предметному уровню образования. В самом деле, в какой предметной области мы *обучаем* человека быть субъектом собственной жизни? Иметь собственную позицию? Брать на себя ответственность за собственный выбор? Ведь именно это имеется в виду, когда ведут речь о личностной сфере человека. Такой предметной области, которая бы занималась развитием этой сферы, нет, да и вряд ли это вообще может быть предметом обучения. Кстати, то, что «этому нельзя научить», вовсе не повод для того, чтобы личностно-смысловые структуры не включать в содержание образования. Научение — лишь один, скорее всего, не самый главный канал, через который *человеческое* проникает в сознание формирующегося

<sup>1</sup> Профессор кафедры технологии катализаторов Санкт-Петербургского государственного технологического института (технического университета), доктор химических наук.

<sup>2</sup> Заведующий кафедрой управления педагогическими системами Волгоградского государственного педагогического университета, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

человека. Образование как множественность видов опыта не может быть получено лишь через обучение. Основу человеческой сущности — здесь нельзя не согласиться с В. И. Слободчиковым — составляет Другой человек: в этом смысле образование личности состоит в постижении ею мира других личностей. Личностно ориентированное образование так и останется мифом до тех пор, пока мы не задумаемся, для чего мы учимся и... живем. «Знания мне нужны, прежде всего, потому, что я должен *стать человеком...*» (В. А. Сухомлинский).

Мысль о недостаточности предметноцентрического, знаниевого, «вещного» (В. В. Давыдов) образования прозвучала уже давно. Информационно-технологическая цивилизация как общество знаний, виртуальных миров и невероятных коммуникаций поставила человека в позицию, в которой он уже находился ранее в условиях тоталитарных режимов. Эту позицию можно назвать *частичной востребованностью*. Если при тоталитарном режиме человек был нужен как исполнитель государственных «планов и программ», то в условиях технологично-рыночной цивилизации от него требуется компетентность, конкурентоспособность, мобильность, готовность на любой ступени сойти с дистанции образования и включиться в рынок «товаров и услуг». Мерилом качества образования становится не многообразие культур, а «единое образовательное пространство», точнее говоря, пространство единых ГОС.

В этих условиях может обеспечить сохранение и развитие целостности человека только образование, которое ориентировано не на государственно-идеологическую тотальность или победу в рыночной конкуренции, а на культуру и духовность человека. Личностно ориентированное образование — одна из культурологических моделей образования, которая рассматривает в качестве основы его содержания важнейшие личностные (общечеловеческие) характеристики индивида, связанные с его способностью занимать определенную позицию (С. Л. Рубинштейн), выступать в качестве субъекта собственной жизни, в том числе образования. Можно сказать короче: это образование, в котором личность, *опыт быть личностью* и выступают в качестве его содержания. Данный вид опыта проявляется в таких феноменах, как избирательность, рефлексия, направленность на другого, способность к поиску смысла, ответственность, саморегулируемость, креативность, внутренняя свобода. Личностный опыт нельзя оторвать от его носителя и в неизменном виде передать другому человеку. Этим опыт смыслов отличается от опыта значений. Последний — общезначим, как, к примеру, теорема Пифагора, которая для всех должна иметь одно и то же значение. Для усвоения опыта значений, *знаниевого* опыта, необходимо выполнить действие, ориентируясь на понятие, раскрывающее данное значение. Как в таком случае передается личностный опыт? Никак! В этом его специфика. Он каждым субъектом создается заново. Этот опыт опосредован не предметной деятельностью, а переживанием события и «откладывается» в сознании в виде вывода из пережитого, «личностного» (М. Полани) или «живого знания» (В. П. Зинченко). И здесь, как никогда, востребованы исследования по проблемам содержания и норм

развития личностной сферы человека на различных этапах его социализации.

Я хотел бы сказать и о педагогическом высшем образовании как важной ветви ВПО. Все разговоры о культуре будут бесплодны, если мы не подготовим учителя, который так необходим человеку на самом важном этапе его социализации, когда без педагога он обойтись не может. Сегодняшнее профессиональное образование учителя в основном предметно ориентированное, то есть мы по-старинке готовим его работать не с личностью, не с культурой, а с узко понимаемым учебным предметом. О лично ориентированном образовании сегодня говорила академик Евгения Васильевна Бондаревская. Вообще данный термин не очень хорошо принимается общественностью. Что значит лично ориентированный? На что высшая школа может быть ориентирована? К сожалению, на все что угодно: на интересы государства, идеологию, запросы экономики, политические цели и любые другие. Меньше всего, к сожалению, в отечественной истории система высшего образования ориентировалась на личность.

Как мы можем говорить о том, что у нас лично ориентированное образование, если личность там никак не представлена. Найдите мне какую-нибудь программу, где речь бы шла о личном опыте, личностных качествах, личностных свойствах. Дальше объяснительной записки к программам речь об этом не идет. Далее — обычный предмет: химия, физика, математика, география и т. д.

Какие идеи предлагает лаборатория Волгоградского государственного педагогического университета? Мы считаем, что необходимо думать о том, как ввести личностный опыт в содержательное образование в качестве специфического компонента. Здесь возникает вопрос. Традиционное предметное содержание образования может быть задано с помощью учебника, всевозможных технологий, навывок, электронных носителей. А что может быть носителем личностного опыта? Понятно, что поскольку это субъектный феномен, его носителем может быть только другая личность, то есть педагог. И нужно подготовить педагога таким образом, чтобы он выступал носителем тех видов личностного опыта, которые он хочет передать ребенку.

Где, когда, на каких видах деятельности, в каких ситуациях развития он этот опыт может ребенку представить? Традиционно мы готовим учителя к реализации так называемой задачно-деятельностной технологии образования или задачно-деятельностной концепции, потому что только через решение задач и организацию соответствующей деятельности можно усвоить знания. Все попытки перенести эту модель на развитие личности не дают эффекта. Представьте себе на секунду, что кто-нибудь мне сказал: вот предмет, если вы классу его дадите, то у всех детей в классе сформируется нужный и требуемый вам смысл. Ну понятно, это смешно, наивно. Так работать данная технология не может. Иначе можно было бы легко манипулировать детьми. На самом деле работает другой механизм. Его условно назвали ситуационно-событийным, потому что личность образуется из тех событий, которые она переживает, и из выводов, которые она выносит. И работа с личностью ребенка — это попытка ввести его в жизнь, помочь сделать определенные выводы, которые

сформулируются в виде знания. Но это знание мы извлекли не из книг и учебников. Как говорит Владимир Петрович Зинченко, это то самое живое знание, которое вытекает из собственного опыта и, как правило, очень надежно и убедительно.

Этот запрос практики вступает в противоречие с теми исследованиями, которые сегодня ведет педагогическая наука. Я член многих диссертационных советов и скажу так: я никогда не видел диссертации, где была бы разработана некая методика, выполнить которую может только учитель, обладающий такими-то качествами, так-то относящийся к детям и определенным образом понимающий свою роль. Диссертанты, как правило, пишут: нами разработана методика, которая всегда и везде в руках любого учителя даст результат. Но это просто наивно. На самом деле, если мы хотим, чтобы учитель мог работать с личностью, он сам должен быть индивидуальностью. Сразу вспоминается история, которая произошла с известным импрессионистом Клодом Моне. Когда художника на его выставке спросили: «Что в искусстве важнее?», он ответил: «В искусстве важнее не “что”, а “кто”». В практике образования, в подготовке учителя тоже важнее «кто»: кто придет к детям, и не только с какими методиками, технологиями, стандартами и пр.

Где может быть приложена данная теория личностно сориентированного образования, образ которого я пытаюсь коротко обрисовать? Скажем, это ответы на запросы общества о подготовке компетентного человека, который способен грамотно решать различные жизненные проблемы. Компетентность — это свойство личности человека. Компетентен тот, кто нашел определенную нишу для своей индивидуальности, для кого дело является сферой, в которой он может реализовать себя. Поэтому развитие компетентности — это прежде всего развитие личности. Потому что нельзя сказать: «Давайте я приобрету определенные знания и стану компетентным в этой сфере». Усвоить какую-то компетентность невозможно: человек должен создать свою, подобно тому, как личностный опыт может быть только свой, субъектный. Компетентность формируется по модели личностно ориентированного развития человека.

Словом, здесь еще много вопросов. Мне кажется, что наука созрела для того, чтобы создать цельную теорию и практику личностного развивающего образования, которое послужит регулятивом при создании современных ГОС. По крайней мере, не считаться с этими исследованиями уже невозможно. Разработчики содержания образования просто не могут игнорировать данный факт.

**О. А. ОМАРОВ<sup>1</sup>:** — Мое сообщение связано с инновациями в системе непрерывного образования в Республике Дагестан как фактором повышения его качества. Но прежде всего мне хотелось бы сказать о диалоге культур, цивилизаций и о роли образования в этом диалоге.

В культурном многонациональном и многоконфессиональном обществе диалог необходим, и полем

этого диалога должно являться образование. Как образование, так и наука выступают носителями интеллектуального поля, которое необходимо для диалога культур и цивилизаций. И, разумеется, носителем культуры является интеллигенция как коллективный интеллект данного общества.

Сегодня Дагестан оказался на стыке политических конфликтов. Судьба нашей республики — сохранение и дальнейшее развитие ее культуры в составе России — во многом будет зависеть от эволюции общественного сознания народов Дагестана. Переоценка ценностей, связанная со сложными процессами изменения нашего общества, породила новые, не всегда оправданные веяния.

Акцент на духовное возрождение, формирование общероссийских и национальных ценностей важен, так как в республиках Северного Кавказа возникли не свойственные другим регионам России проблемы, связанные с возрождением ислама, усилением его социальной позиции и политической роли. Некоторые национальные движения и религиозные партии в регионе используют исламский фактор в политических целях, ведется пропаганда создания исламских республик, которая нередко приобретает фундаменталистский, экстремистский характер с угрозой для политической стабильности и сохранения государственности России.

В этот переходный период в соответствии с фундаментальными законами развития природы (диалектики) и человеческого общества важно создавать центры для построения нового общества с определенной идеологической духовной ориентацией, в зависимости от которой можно либо построить исламское государство, либо укрепить российскую государственность в регионах.

В то же время в поликультурном многоконфессиональном обществе диалог культур, цивилизаций определяется средой, интеллектуальным полем, наличием российских научно-образовательных и культурных учреждений и, наконец, пророссийски настроенной интеллигенцией.

Это и будут центры по развитию новой формации и одновременно среда для диалога культур и цивилизаций. Отсюда вытекает необходимость создания новых и укрепления существующих российских научно-образовательных и культурных учреждений.

Перечисленные проблемы нуждаются в глубоких научных исследованиях, анализе и разработке соответствующих рекомендаций, необходимых для нормальной жизнедеятельности региона.

Проблема сохранения и развития единого образовательного пространства актуальна для Дагестана, Северо-Кавказского региона. Рост этнического сознания народов Дагестана в условиях социальной и политической напряженности поставил задачу совместимости целей национального образования с политико-социальными задачами сохранения и развития в новых условиях общего образовательного пространства России.

В современных условиях для формирования региональной инновационной образовательной системы был создан Дагестанский научный центр (ДНЦ) РАО и Университетский комплекс Республики Дагестан (РД).

Их деятельность строится в соответствии со следующими принципами:

<sup>1</sup> Президент Университетского комплекса Республики Дагестан, директор Дагестанского научного центра РАО (Махачкала), академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор.

- сочетание национальных, общероссийских и общечеловеческих факторов образования;
- сохранение и развитие единого поликультурного образовательного пространства;
- разработка региональных проблем науки и образования;
- направленность на решение актуальных социально-педагогических проблем, а также на формирование среды инновационной деятельности.

К настоящему времени ДНЦ РАО сформировался как научно-педагогическое сообщество, обладающее значительными интеллектуальными, организационными, управленческими возможностями для создания Регионального единого непрерывного инновационного российского образовательного пространства, способного определить позитивное направление социально-экономического развития РД.

Модели оптимизации учебно-производственной деятельности, ее реализации в научных парках, инновационных и исследовательских центрах, технополисах отражают особенности конкретных форм объединений вокруг ведущего университета, обладающего мощным кадровым потенциалом с развитой инфраструктурой, оснащенного техникой и имеющего солидную материальную базу. Такой моделью является созданный в 2001 г. Университетский комплекс РД.

ДНЦ РАО, Университетский комплекс РД как основа интеграции науки и образования региона представляют инновационную составляющую вектора социально-экономического развития Республики Дагестан.

**Г. Н. ВОЛКОВ<sup>1</sup>:** — Я читаю диалоги К. Д. Ушинского, почти забытые сегодня. Это был поборник воспитательной идеи каждого народа, проникнутой национальной волей. И главное — диалог, только он не допускает тотального отупения.

Этнопедагогика — наука о национальном образовании в многонациональной стране, о воспитании национального человека, о формировании этнокультурной личности. Этнопедагогика исключает воспитание людей без рода, племени. Национальный человек больше, чем просто человек (Н. А. Бердяев). Этнопедагогика может функционировать, естественно, только в условиях конструктивных межэтнических диалогов, учитывающих также своеобразие межпрофессиональных и даже, может быть, межпрофессиональных диалогов, включая при этом всякого рода духовно-нравственные, интеллектуальные и другие возможные конфликты.

Остропроблемно мыслящий Дмитрий Сергеевич Лихачев определенным образом допускает глобальный характер диалога: так, например, не между городским интеллигентом и сельским мудрецом, а между городской и сельской культурой и их носителями. Культура крестьянина (специфическая, не в городском понимании!) была своеобразной, высокой, самодостаточной. Особенно там, где по отношению к крестьянам (в первую очередь на Севере) было меньше насилия.

Каждый крестьянин, наследственно владевший своей землей (а таких было немало!), приобретал

у своих родителей и соседей знания, по своему объему (количеству) не уступавшие знаниям, полученным интеллигенцией в университетах. Знали почву, зерно, сроки работ и наиболее выгодные условия посевов. Знали ремесла, которыми занимались в долгие зимние дни вынужденного отлучения от земли. Дети воспитывались в обстановке традиционных народных, национальных праздников, как правило, почти всегда соединявшихся с тем или иным трудовым обрядом. Это было праздничное воспитание, воспитание нравственное и трудовое. Д. С. Лихачев подвел меня к педагогике радости, любви именно на сельском материале, на основе конструктивного диалога села и города. Вероятно, здесь существенно доведение Д. С. Лихачевым диалога культур до партнерства сельской и городской цивилизаций. Культуролог-гуманист, культуролог-демократ даже не побоялся решительно отклонить мысль Маркса об идиотизме деревенской жизни.

В то же время нельзя не заметить, что в глобальном лихаческом представлении диалога городского и сельского чувствуется тревога по поводу крестьянской культуры, явной угрозы ей, особенно увеличивающейся в современных условиях. Сельская культура — своего рода зародыш в зерне народной, национальной культуры. Знаменательно тонкое наблюдение Д. С. Лихачева и вывод его о природе патриотического чувства и сознания: даже уходя на работу в город, крестьянин к старости стремился к себе на родину, к родным могилам и детским воспоминаниям. Здесь обнаруживается поразительный факт: слова почти точь-в-точь совпадают с мыслями К. Д. Ушинского. Не владея документальными доказательствами о знакомстве Д. С. Лихачева с конкретным сочинением великого русского педагога, опять задумываюсь о диалоге и о том, что живой диалог может воскресить мыслителей разных поколений в воспоминаниях.

Основным законом этнопедагогике, названным мной «золотым правилом», «золотой формулой», является следующая прямая взаимозависимость социальных феноменов: «Без памяти исторической — нет традиций, без традиций — нет культуры, без культуры — нет воспитания, без воспитания — нет духовности, без духовности — нет личности, без личности — нет народа как исторической личности». Разумеется, здесь несколько страдает логическая стройность: так, например, соседство культуры и воспитания может помешать признанию самостоятельного функционирования культуры воспитания. Однако, как бы то ни было, это лишь заявка-диалог. А темы конкретные — названы: историческая память, традиции, культура, воспитание, духовность, личность, народ (нация, этнос). Не случайно в книге отзывов Музея Кремлевского кавалерийского полка В. В. Путин оставил запись: «Благодарю вас за сохранение традиций». По А. С. Макаренко, ничто так не скрепляет коллектив, как традиции. Думается, что это касается и национально-этнических образований.

Нация как историческая единица состоит из значимых личностей. О народе судят не по низинам, а по вершинам. Эта тема, пожалуй, наиболее сложная, спорная, которая может сбить нас с пути конструктивного диалога, ибо масштабы личности измеряются субъектами в зависимости от социальных

<sup>1</sup> Директор Научно-исследовательского института этнопедагогике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), академик РАО, доктор педагогических наук, профессор.



ситуаций. Сложность моего положения в современных условиях состоит в том, что мое сознание и убеждения сохраняют величие великих: разрушались памятники, а у меня ни один камень не вынут из пьедестала, однако и то правда, что не может быть однозначных оценочных суждений о гениях.

Все народы — великие педагоги, все великие педагоги — народны, что особенно характерно для полиэтнических государств. Попробуйте мысленно осуществить этнопедагогический обзор народов России, быть может, лучше в границах Советского Союза, чтобы остановиться не на Белоруссии и Карелии, а охватить русских старообрядцев в Латвии. Чукчи до наивной фанатичности честны, у них есть ежегодный праздник честно живущего человека. И ительменов есть пробудительная колыбельная песня. Все народы рано начинают воспитание детей, а звенки делают это рискованно рано: трехлетнему дают нож, четырехлетнему — лыжи, пятилетнему — весло, шестилетнему — лодочку-берестянку... Юкагиры трехлетним делают лучки, и те из них стреляют по комарам — и попадают. У кереков распространены личные песни. Они автобиографичны, эмоциональны. 72-летний керек поет: «Здравствуйте, я родился...» Далее следуют заветательные благопожелания — беречь, поддерживать, любить друг друга. К сожалению, ни диалога культур, ни партнерства с северной цивилизацией не получилось: она исчезает...

Народность великих педагогов созидательна, в их сочинениях преобладают художественные образы, приемы, формы, поэтому они стимулируют диалог культур. Чисто теоретические труды предают забвению, а диалоги Сократа, включая и предсмертные диалоги с друзьями, вечны, как и вечность воспитания и человечества. Художественная форма передачи истины нередко содержит прогнозы на будущее, часто на многие годы, опережающие академическую теорию, в том числе и громко провозглашаемую инновационной.

В современном многообразном мире, тем более в полиэтнической стране, педагогика как подлинно демократический и гуманистический социальный феномен конструктивно и эффективно может функционировать только в качестве этнопедагогика. Народная педагогика может действовать только как педагогика свободы и любви. Здание человеческой личности представляется как бы построенным на четырех гранитных глыбах — самом прочном из фундаментов: наука (знание), религия (вера), искусство (красота), воспитание (любовь). «Что такое воспитание?» — спрашивает народная педагогика. «Пример и любовь», — отвечает этнопедагогика. В этом «дворце личности» правят «три сестрички»: совесть, нравственность, духовность.

Своеобразными стимулами диалога являются мечты, предрассудки, сновидения, воспоминания; они интенсифицируют духовно-нравственную жизнь. У Данте: «Воспоминания — это рай, из которого нас никто не выгонит». В воспоминаниях ведут диалоги по меньшей мере поколения трех веков: в XIX в. жили бабушка и дедушка, в XX в. жили мы со своими родителями, но свято хранили в памяти образы и мысли дедушки и бабушки. Мой первый опубликованный этнопедагогический диалог назывался «Моя бабушка». В XXI в. будут жить внуки

со своими детьми и будут вспоминать слова и дела деда, мысленно вступая с ним в диалог. Так естественным образом осуществляется духовная связь трех столетий. Конечно, для вечности маловато, но для духовного бессмертия — вполне достаточно.

К этнопедагогическим критериям, то есть к отличительным признакам, можно отнести преемственность, действенность, непрерывность, полноту педагогического цикла, целостность, комплексность подхода к воспитанию, комбинированность воздействия и др. Этнопедагогические параметры народных знаний о воспитании (интуиция, импровизация, иерархизация выводов и отношений, инвентаризация опыта и идей, дифференциация, индивидуализация) являются своего рода стимуляторами конструктивных диалогов. Этнопедагогические инварианты народного воспитания — природа, игра, слово, дело, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример-идеал (событие-символ, идея-символ, личность-символ) — существенно обогащают диалог культур.

В заключение приведу слова Дмитрия Сергеевича Лихачева: «Человеческие ценности, заключенные в культуре, должны быть как можно более многообразными и охватывать собой широкий круг достижений человечества. Широкие и многообразные традиции расширяют “сектор свободы”, сектор творчества. Узкие традиции, традиции неглубокие и короткие, воспитанные на кратких этапах, усиливают “сектор необходимости”. Выбор должен быть большим и общим. Он должен совершаться с полным осознанием значения и смысла традиционных элементов. Собственное наследие в этом круговороте особенно важно. Чем больше культура в себя вбирает, тем больше она отдает человечеству»<sup>1</sup>.

**А. А. ОРЛОВ**<sup>2</sup>: — Владислав Владиславович Сериков говорил об изменении содержания педагогического образования. Я думаю, что надо сформировать этот субъектный личностный опыт, привнести его не только в содержание, но и в процессуальный контекст ВПО. Гарольд Ефимович Зборовский говорил о том, что у нас диалог часто превращается в монолог и затронул тему монолога государства и представителей профессионального сообщества. Я хочу сказать, что у нас, несмотря на все разговоры о гуманизации, в том числе и педагогического образования, тоже господствует монолог — монолог преподавателя и студента. Потому что студент для нас, к сожалению, все еще объект образовательной деятельности. Мне кажется справедливым то, что академик Гусейнов говорил о диалоге культур. Культура не предполагает субъекта. Преподаватели и студенты — носители своей индивидуальной культуры, и ее можно рассматривать как индивидуальную субкультуру.

Современное высшее гуманитарное образование, ориентированное на всемерное развитие субъектности личности студента как носителя индивидуальной и социальной культуры, целесообразно рассматривать как диалог между познающим

<sup>1</sup> Лихачев Д. С. Художественное наследие Древней Руси и современность. Л., 1971. С. 7.

<sup>2</sup> Заведующий кафедрой педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор.

и образовательным пространством. При этом обучение трактуется нами как многообразная познавательная деятельность обучающихся, осуществляемая в различных формах и видах: учение, научное исследование, общение со сверстниками, хобби и др. Такой подход позволяет при соответствующей организации образовательного пространства отождествлять его с содержанием гуманитарного образования, поскольку информационное и экзистенциальное взаимодействие студента с образовательным пространством может продуктивно осуществляться и через внутренний диалог — мышление («речь для себя»), и через общение с текстами (понимаемыми достаточно широко) — внешний диалог/полилог («речь для других»).

Обучение в гуманитарном вузе — феноменологический тип диалога/полилога в образовательном пространстве, в процессе которого, по мнению философов, происходит непосредственный обмен ценностями и понимание Другого. Здесь важно отметить пространственно-временные параметры данного пространства, его историко-культурный контекст и включенность в более широкую социальную систему, порождающую с позиций диалогического подхода мир множества различных Других, требующих от познающего способности (умения) приобщиться, с одной стороны, чужой мир к своему собственному «Я», а с другой — укоренить свое «Я» в социуме. Полнота или недостаточность приобщения является результатом взаимных усилий обучаемого и обучающего, что предполагает наличие высокого уровня профессиональной культуры у преподавателей вуза. Полноценный диалог возможен только при трансформации субъектно-объектных отношений в высшем гуманитарном образовании в субъект-субъектные.

Пространственно-временные характеристики образовательного пространства гуманитарного вуза имеют объективный характер, неразрывно связаны друг с другом, бесконечны. Они отражают универсальные свойства времени — длительность, неповторяемость, необратимость, и всеобщие свойства пространства — протяженность, единство прерывности и непрерывности, со-бытийность сосуществования явлений, что позволяет определить хотя бы в первом приближении масштабы этого сосуществования. Эти характеристики и обуславливают поликультурный характер обучения в гуманитарном вузе, если его понимать как «межкультурную коммуникацию».

Структурируя образовательное пространство, мы можем увидеть его поликультурность как по вертикали — цели образования, его содержание и технологии, субъекты образовательного процесса и их взаимодействие, так и по горизонтали — межличностное индивидуальное и групповое общение студентов в вузе и социуме.

Пространственно-временные и человеческие составляющие образовательного пространства гуманитарного вуза как открытой социальной системы порождают его межкультурные особенности — межпоколенческие, профессиональные, этнические, политические, социальные, расовые, гендерные и др. В эпоху глобализации и информатизации человеческого сообщества эти свойства образовательного пространства становятся неотъемлемым атрибутом

каждого вуза, определяя тем самым необходимость серьезного обновления целей, содержания и технологий современного гуманитарного образования. В процессе познания обучающийся (по М. М. Бахтину) должен быть поставлен в позицию субъекта, собеседника, соучастника данной деятельности, который выражает свое мировоззрение, заявляет о своей точке зрения на объект знания, то есть проявляет свою хронотопическую позицию путем самовыражения своего «Я». Процесс ответственного и сознательного овладения реальностью ведет к превращению акта деятельности в «поступочное», «участное» познание поступков, переживаний, высказываний. Поскольку индивидуальное становление студента «человеком культуры» в контексте реального исторического времени и пространства возможно только с единственно неповторимой «Я-позиции», само это постижение содержания гуманитарного образования стимулирует личностный рост и профессиональное развитие обучающегося.

Поликультурность диалога/полилога в образовательном пространстве гуманитарного вуза предполагает серьезную аналитико-диагностическую пропедевтическую работу по изучению его межпоколенческих, этнических, субкультурных и других особенностей как на групповом, так и на индивидуальном уровне. Данная пропедевтическая работа является отправной точкой при проектировании образовательного пространства каждого конкретного вуза. Очень важно, чтобы аналогичную работу проводил каждый преподаватель при взаимодействии со студентами; ее результаты играют важную роль в разработке научно-методического обеспечения становления субъектности и развития познавательного потенциала студентов на поликультурной основе.

Изучение поликультурных особенностей образовательного пространства стало для кафедры педагогики ТГПУ им. Л. Н. Толстого отправной точкой модернизации изучения педагогических дисциплин. Были скорректированы не только цели, содержание и технологии обучения студентов педагогическим предметам, но и учебно- и научно-методическое сопровождение этого процесса.

Одним из важных направлений усиления поликультурной направленности профессиональной подготовки будущих учителей в вузе является активное использование технологии *проектного обучения*. Применяемая в ходе изучения педагогических курсов, на экзамене по курсу «Педагогические технологии и управление образовательными системами», а также при подготовке и проведении государственного экзамена по педагогике, психологии и методике преподавания предмета, технология проектного обучения является продуктивным способом развития способности будущего учителя ориентироваться в социокультурной ситуации, анализировать ее и принимать адекватные сложившимся обстоятельствам решения.

Применение метода проектов в преподавании педагогических дисциплин начинается уже при изучении курса «Введение в педагогическую деятельность». Студентам предлагается спроектировать занятия кружка, секции или клуба по интересам, которые они на данный момент в силах организовать; составить стратегию своего профессионального развития и др.

Проектирование осуществляется и на занятиях по курсам «Общая педагогика» (проектирование отдельных компонентов воспитательной системы школы, проект деятельности классного руководителя по различным направлениям содержания воспитания во время психолого-педагогической учебной практики), «Педагогические технологии» (проекты фрагмента урока, внеурочного мероприятия по предмету, внеклассного воспитательного мероприятия, фрагмента родительского собрания и др.).

Разработка проектов предлагается и для итоговой государственной аттестации. Студенты готовят комплексное обоснование проектов уроков, сконструированных с учетом заданных параметров психолого-педагогической характеристики учебных групп разного возраста, состава, уровня обученности и обучаемости, воспитанности учащихся и т. д.

Проектная деятельность при анализе педагогических ситуаций помогает студентам осознать различия между задачами функциональными, связанными с выполнением должностных обязанностей учителя, и задачами педагогическими, ориентированными на личностное взаимодействие с учениками.

Обновление технологий проектного обучения предполагает разработку методических указаний для подготовки как индивидуальных проектов, так и групповых, с тем чтобы при их создании студенты были сориентированы не только на использование уже существующих форм взаимодействия с учениками, но и на совместную деятельность с коллегами и родителями учащихся при анализе педагогических ситуаций, вычленении и решении профессиональных задач.

Включение студентов в разнообразную деятельность по разработке и реализации социальных и педагогических проектов в период учебно-исследовательских практик, в процессе подготовки к университетской олимпиаде по педагогике и НИРС способствует развитию их внутреннего и внешнего диалога, при этом не только формируя представление о пространственно-временном характере их познавательной и будущей профессиональной деятельности, но и приучая их соотносить свое мировосприятие с мироощущением других людей.

Для формирования позитивной профессиональной «Я-концепции» используются диалоговые технологии, предполагающие реализацию проблемно-поисковых методов, которые требуют активной мыслительной деятельности студентов, творческого поиска, анализа собственного опыта и накопленных знаний, умения обобщать частные выводы и решения. Познавательная деятельность студентов протекает под руководством преподавателя, который цепочкой вопросов и заданий подводит их к самостоятельным выводам и обобщениям.

В процессе проведения учебных дискуссий выявляются и формируются ценностные позиции студентов по отношению к педагогическому знанию. При изучении цикла педагогических дисциплин предлагаются следующие темы дискуссий: «Педагогическая профессия: ремесло или искусство?», «Можно ли считать педагогическую деятельность профессиональной?», «Болонская конвенция: плюсы и минусы...»; «Какой фактор оказывает определяющее воздействие на формирование личности: наследственность, среда, воспитание?», «Какой

метод обучения (воспитания) является наилучшим, универсальным?», «Ребенок: объект или субъект воспитательного процесса?»; «В чем принципиальные различия между педагогической и психологической диагностикой?», «В чем специфика педагогической этики?», а также обсуждаются проблемы, спонтанно возникающие при анализе различных педагогических ситуаций.

Перспективным направлением поликультурного образования студентов является реализация сценарного подхода при проектировании учебных занятий. Разработка сценариев различных форм занятий (семинаров разных типов, лабораторно-практических занятий, практикумов и др.) позволяет не только спроектировать учебно-познавательную деятельность преподавателя и студентов, но и, учитывая групповую и индивидуальную субкультуру студентов, спрогнозировать применение комплекса педагогических условий, опора на которые позволит оптимизировать процесс изучения педагогических дисциплин. Главная особенность сценария учебного занятия (в отличие от обычного плана) состоит в том, что в нем представлена динамика развития хода данного занятия в соответствии с заданными целями.

Реализация диалоговых технологий на разных этапах учебного процесса (при первичном овладении знаниями, закреплении и совершенствовании знаний, формировании умений и навыков) способствует индивидуализации обучения, формированию мотивированного отношения к учению и интеллектуально-эмоционального отклика на процесс познания.

При изучении педагогических дисциплин используются приемы, формирующие опыт учебной деятельности, самостоятельной работы с книгой: учебной, справочной, художественной, публицистической и другой; комментированное чтение, выполнение практических упражнений на основе прочитанной литературы, составление плана прочитанного текста; подбор выписок по заданным вопросам; конспектирование текста; составление рефератов по нескольким литературным источникам; составление плана положений, сформулированных в литературном источнике; поиск объяснения отдельных терминов в словарях, справочниках, энциклопедиях; выполнение практических заданий с использованием нормативной, справочной литературы.

Обновленные цель, содержание и технологии изучения учебных курсов по педагогике нашли свое отражение в созданных на кафедре педагогики программах всех учебных дисциплин и пособиях-практикумах: «Введение в учебно-познавательную и будущую профессиональную деятельность студента педвуза», «Практикум по педагогике», «Педагогические технологии», методический аппарат которых построен на диалогической основе и направлен на развитие педагогического мышления будущих учителей, формирование их ключевых и базовых компетенций. Два пособия получили грифы УМО по специальностям педагогического образования и Министерства образования РФ.

При конструировании учебного содержания практикумов реализуются культурологический и деятельностный подходы, которые отражаются и в структуре пособий этого типа: *отработка базовых понятий* по каждой теме, где предлагаются

задания на выстраивание иерархии понятий, поиск общих и специфических признаков понятий, поиск аргументов за и против различных признаков и другое; *работа с текстами*, где содержатся задания на определение основного смысла текста, оценку качества аргументации автора, определение индивидуальной ценностной позиции студента и прочее; *работа с педагогическими ситуациями*, где даются задания, направленные на отработку навыка анализа условий учебно-воспитательного процесса, выделение причин и следствий педагогической ситуации и тому подобное; *блок самоконтроля* с заданиями, ориентированными не только на воспроизведение знаний, но и на формирование оценочных суждений, навыков обоснования своей точки зрения и другое; *система заданий для самостоятельной работы студентов* разного типа и уровня сложности (репродуктивные и творческие, обязательные и по выбору).

Пособия-практикумы включают не только теоретические знания, но и внеучебные тексты (отрывки из художественной литературы и публицистики), что позволяет развивать не только интеллектуальную, но и эмоционально-ценностную сферу личности будущего учителя. Модульная структура учебных курсов, включающих указанные элементы учебного содержания, обеспечивает оптимальное управление познавательной деятельностью студентов, стимулируя их познавательную самостоятельность и активность.

Выстраивая образовательное пространство изучения педагогических дисциплин, мы не только проектируем аудиторную и внеаудиторную учебную и исследовательскую деятельность студентов, но и расширяем пространственные рамки познания, включая в него образовательные учреждения разного типа, ближнее социальное окружение вуза и школы, общественные организации и профессиональные сообщества педагогов и т. п. Это погружает студентов в профессиональные, межпоколенческие, субкультурные, этнические и другие коммуникации, активизирует применение разнообразных форм и методов познавательной деятельности.

Такая работа формирует у будущих учителей эмоционально-ценностное отношение к педагогическому знанию, познавательные умения и навыки, коммуникативные (диалогические) способности, направленные на осмысление учения как поликультурного диалога/полилога с многообразным текстом жизни.

Я поддерживаю мнение Гузели Валеевны Мухаметзяновой о том, что важное направление, позволяющее ввести такой диалог в современное профессиональное образование, — это внедрение технологии проектного обучения. Оно позволяет формировать те профессиональные компетенции, которые так востребованы сегодня.

**О. В. ГУКАЛЕНКО<sup>1</sup>:** — Образовательное пространство — категория, которая определяет образовательную политику.

Современные реалии демонстрируют серьезные изменения в жизни мирового сообщества и отдель-

ных государств. В мире усиливаются процессы глобализации, интеграционные и миграционные процессы, усложняется культурное взаимодействие, что выдвигает на первый план необходимость более тесной взаимосвязи стран и народов в решении общечеловеческих и национальных проблем. Создан Европейский союз, введена единая валюта, в области образования подписана Болонская декларация, направленная на сближение образовательных систем и стандартов стран Европы. В связи с этим актуализируется вопрос о создании единого поликультурного образовательного пространства, содружества, призванного обеспечить диалогические, толерантные отношения между культурами наших народов.

Особая роль образования в решении проблем интеграции стран — участниц СНГ обусловлена тем, что оно наиболее открыто для различных контактов, в нем создается атмосфера взаимопонимания, глубже осмысляются общие задачи, современные тенденции развития общества. Важным фактором восстановления образовательного пространства на территории бывшего СССР является сохраняющаяся близость научно-педагогических и организационных основ образовательных систем стран СНГ.

Формирование единого образовательного пространства стран СНГ не может сводиться к механической сумме отдельных национальных культур, оно есть процесс и результат их диалога.

Единое образовательное пространство СНГ призвано стать условием развития национальных систем образования и выведения их на новый уровень качества, а также гарантом расширения и углубления всех форм отношений между государствами Содружества.

Единое образовательное пространство не может возникнуть как результат механистического соединения множества образовательных систем. Построение такого пространства предполагает наличие прочного научного фундамента, разработанных подходов к объяснению отношений новых государств. Нужна общепринятая концепция, теоретическое обоснование становления и осуществления функциональных связей между субъектами СНГ как участниками и организаторами образовательного пространства.

Единое образовательное пространство характеризуется общностью принципов государственной политики в сфере образования, согласованностью ГОС и программ, равными возможностями и свободной реализацией прав граждан на получение образования в любом учебном заведении на территории города, региона, республики, стран Содружества.

Учитывая сложившуюся в науке традицию, под *образовательным пространством СНГ* мы понимаем особую реальность, создаваемую на основе укрепления и углубления связей национальных образовательных систем, обеспечения условий для их культурного взаимообмена и взаиморазвития, направленную на подготовку молодежи к жизни в условиях быстро меняющегося мира, на формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, конфессий. Новое образовательное пространство выстраивается на основе национальных традиций, национально-культурной идентификации подрастающего поколения,

<sup>1</sup> Профессор кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического университета (Ростов-на-Дону), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук.

с учетом общемировых тенденций развития и общечивилизационных идеалов.

Мы видим целесообразность и востребованность в методологическом обосновании концепции не просто единого образовательного пространства СНГ, а единого поликультурного образовательного пространства СНГ.

Поликультурное образовательное пространство не сводимо к множеству национальных и социальных культур и вырастает из признания внутренней диалогичности любой культуры. Под *поликультурностью* понимается способность человека жить среди различных мыслящих культур, интегрировать в своем сознании различные культурные смыслы.

В условиях многокультурного мира следует обеспечить каждому человеку возможность понять другого и мир в целом в его хаотичном движении к некоему единству. Для этого необходимо научиться понимать самих себя, осознать свою культурную идентичность. Знание особенностей и самобытности культуры собственного народа способно помочь личности глубже понять национальный характер, нравственно-духовные принципы и идеалы другого и проникнуться уважением к их носителям.

*Поликультурное образовательное пространство* уникально по своему назначению, оно характеризуется открытостью, способностью быстро реагировать на возникающие образовательные потребности человека и социума, отражает специфические характеристики культурного и этнического многообразия и выступает универсальной образовательной средой социализации человека.

Обоснованием разработки концепции и модели единого поликультурного образовательного пространства СНГ служит и то, что оно выступает в многокультурном обществе как: *фактор* социальной стабильности и адаптации личности в инокультурной среде; *путь* реализации ценностных ориентиров; *средство* удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека; *форма* социально-педагогической поддержки личности; *способ* межкультурного общения.

Главной целью поликультурного образовательного пространства должно стать создание гуманистической атмосферы, ориентированной на культуросообразный подход в воспитании человека Культуры.

Концепция единого поликультурного образовательного пространства СНГ основана на следующих принципах:

1. Принцип культуросообразности. Он носит фундаментальный характер, дает общую установку на исследование и разработку педагогических систем сообразно культуре в ее современном понимании. Принцип культуросообразности предполагает организацию образования как культурного акта представителей разных национальностей, конфессий, рас; установление взаимодействия национальных культур на основе диалога, формирование этнокультурной компетентности, межнационального и межкультурного соглашения во всех сферах общения и жизнедеятельности.

Культуросообразность образования означает, что оно соответствует разнообразной палитре культуры, способствует культурной идентификации личности, обеспечивает систему культурных функций, способствует раскрытию личностной культуры каждого человека.

Культурные формы, модели, системы, как правило, опережают социальное развитие. Они выводят образование за рамки национальных культур, делая его посредником их диалога, пространством, где сходятся и взаимодействуют разные культуры.

В контексте формирования единого образовательного пространства СНГ принцип культуросообразности определяет необходимость его проектирования по модели культуры с учетом многослойности, внутренней неоднозначности культуры и опорой на современные культурные процессы.

2. Принцип поликультурности. Для отечественного образования как в России, так и в странах СНГ понятие «поликультурность» охватывает образовательное пространство, которому свойственно языковое, культурное и духовное разнообразие. При этом особенности поликультурности объясняются рядом объективных сложностей: во-первых, культурной и ментальной разнородностью общества; во-вторых, востребованностью обеспечения духовного формирования личности как члена единого социального, экономического, политического и культурного пространства; в-третьих, необходимостью осуществлять эти идеи на двуязычной, бикультурной и биментальной основе.

Учитывая эволюцию развития идей поликультурности в образовании, следуя логике формирования педагогических представлений о ее сущности, поликультурность мы рассматриваем как *многообразие сущности культуры не только в контексте диалога различных культур и субкультур, но и во всех аспектах освоения человеком системы ценностей и его приобщения к поликультурной действительности мира.*

3. Принцип диалога. Диалогичность как существенная характеристика культуры является универсальным критерием, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности. Создание культурологической концепции диалогических отношений принадлежит М. М. Бахтину. Впоследствии она была развита В. С. Библером. В целом данная теория может быть представлена несколькими основополагающими постулатами:

— культура есть форма общения (диалога) культур;

— диалог культур, являясь условием существования культуры, предполагает постоянное взаимообогащение, взаиморазвитие, взаимопреобразование, но при сохранении различия между его участниками;

— существуют два полюса диалога — микродиалог, пронизывающий каждую единицу человеческого сознания, и макродиалог — диалог в Большом времени культуры;

— каждая культура способна говорить на своем языке, но при этом — о метавопросах, метаидеях, субстанциональных для языка любой другой культуры.

Диалогичность — это особое качество, обеспечивающее сохранение и развитие культуры. Межкультурный диалог — это особая форма общения. Его характерные особенности: равенство общающихся сторон; взаимная открытость; принятие «чужих» ценностей как самодостаточных и неповторимых.

Построение поликультурного образовательного пространства СНГ именно как диалога с Другими,

осуществляемого на государственном уровне, предполагает особый характер межсубъектных отношений. Это такого типа взаимодействие, при котором межнациональное общение разворачивается на основе углубляющихся процессов национальной идентификации. Поликультурный диалог возможен только тогда, когда субъекты СНГ *сохраняют свои этнозначимые характеристики*, требующие постоянного воспроизводства. Развитие национальных культур является неременным условием межгосударственного взаимодействия в области образования. Обращение к общезначимым проблемам предполагает их рассмотрение через призму *национального своеобразия каждой из стран*.

4. Принцип единства интеграции и дифференциации. Если соотнести эти понятия с эволюцией отношений стран — участниц СНГ, то можно увидеть, что вначале преобладающими были процессы дезинтеграции, от которых молодые государства постепенно стали разворачиваться к интеграции и дифференциации. В развитии их позиции можно обозначить несколько этапов:

- ориентация на разрыв, отрицание общего прошлого, предельное обособление и выделение своего, национального;

- понимание необходимости найти собственное место в мировом и постсоветском пространстве, определить принципы построения отношений с другими государствами;

- понимание важности и значения восстановления устойчивых связей в рамках Содружества как наиболее значимых и внутренне необходимых.

Применяя принцип единства интеграции и дифференциации в процессе организации образовательного пространства, следует избегать ряда ошибочных действий. Чрезмерное сближение национальных образовательных систем, выделение какой-то одной как доминирующей в ущерб всем остальным может привести к утрате образовательного пространства. Если начинает господствовать одна из образовательных систем, подчиняя себе остальные, то становится невозможной передача многослойности и внутренней диалогичности культуры в пространстве образования.

При максимально возможном приближении к практике *принцип единства интеграции и дифференциации выражается в необходимости соблюдать равноправие всех субъектов СНГ*, представленных в образовательном пространстве. Организуя его, *нельзя допускать слияния разных образовательных субпространств* в однородное пространство.

Поликультурное образовательное пространство СНГ изначально предполагает установку на единство индивидуализирующихся в процессе соответствующего взаимодействия субъектов. Осуществление этого единства возможно через активное присутствие в общезначимом пространстве каждого из государств. При этом общее принимается, преломляясь через особенности национальной образовательной традиции. Такое единое образовательное пространство включает огромное число внутренних субпространств, пересекающихся плоскостей, образующих структурно-содержательные поля.

На современном этапе развития единого образовательного пространства дифференцированность

образовательных систем стран — участниц СНГ, безусловно, слишком велика. В большинстве случаев устанавливаются только двусторонние связи, многие государства психологически не готовы к сближению и продолжают настаивать на своей автономности. Это затрудняет формирование образовательного пространства. Использование принципа интеграции и дифференциации позволяет преодолеть *особый психологический барьер — страх потери этносубъектами СНГ* (прежде всего на государственном уровне) *самостоятельности, утраты «престижности “Я-субъекта”»*<sup>1</sup>.

При построении единого образовательного пространства Содружества необходимо найти некий интегрирующий механизм, позволяющий объединять усилия всех стран. Это могут быть образовательные проблемы, поставленные современной цивилизацией и одинаково актуальные для каждого государства, то есть *приоритетные направления образовательной политики*.

5. Принцип обмена идентичностями. Смысл этого принципа раскрывается в следующем: поликультурное образовательное пространство не только стимулирует диалогическое взаимодействие между носителями разных культур, между разными этническими субъектами, но и создает возможность заимствования «чужих» культурных ролей. За полтора десятилетия самостоятельного развития страны СНГ накопили немалый опыт организации образовательных систем. Уроки, приобретенные одним государством, могут быть продуктивными для других.

Странам Содружества единое образовательное пространство необходимо для решения своих внутренних проблем, а также как *оптимальный способ выхода в мировое пространство знаний*. Поликультурное образовательное пространство может стать стабилизатором социально-психологической обстановки в каждой из стран и в Содружестве в целом. Оно является фундаментом для широкого *политического диалога народов СНГ*.

Значимость формирования единого поликультурного образовательного пространства СНГ бесспорна. Оно необходимо и при решении проблем соотношения интересов наций в многонациональном государстве, и во взаимодействии интересов и потребностей личности, нации и общества в целом, и в процессе взаимопроникновения и взаимодействия различных культур. Оно позволяет выяснить, при каких условиях отношения между государствами отличаются стабильностью, как развивать взаимоприемлемые варианты сотрудничества и взаимопонимания.

Несколько слов об особенностях образовательной системы Приднестровья, ее интеграции в единое образовательное пространство.

Образовательная система Приднестровской Молдавской Республики — неотъемлемая часть культурного и образовательного пространства России, ее отличает высокая концептуальная, методологическая и методическая база, основанная на личностно ориентированной педагогике, идеях интеграции и поликультурности, выступающих основополагающими принципами в развитии

<sup>1</sup> Образовательное пространство России: проблемы интеграции / С. К. Бондырева [и др.]. М., 2004.

единого поликультурного образовательного пространства.

Во все годы существования Приднестровской Молдавской Республики образование рассматривалось как один из важнейших факторов национальной безопасности, успешного развития экономики, социальной сферы, гражданского общества. Оно является приоритетным направлением государственной политики.

Не будет преувеличением сказать, что система образования является одним из факторов, определяющих вектор государственного строительства Приднестровской Молдавской Республики. Несмотря на неурегулированность политического статуса, институт образования Приднестровья тесно взаимосвязан с принципом свободы образования, что существенно дополняет и расширяет его содержание как социального права и права человеческой солидарности. Такой подход к пониманию права на образование, несомненно, способствует формированию привлекательного имиджа нашей республики, а также международному признанию Приднестровья как равноправного субъекта международного сообщества.

Мы благодарны Международной Славянской академии образования им. Я. А. Коменского (МСАО) за поддержку системы образования Приднестровья, за их высокую миссию объединения братских народов на идеях мира, культуры, добра и возлагаем большую надежду на расширение нашего сотрудничества с национальными академиями образования славянских и других государств, академиком, научно-педагогическим сообществом в рамках реализации проектов МСАО и единого поликультурного образовательного пространства СНГ.

**Н. Д. НИКАНДРОВ:** — Мыслей у всех много. Как сказал Геннадий Никандрович, диалог спасителен. Я не возьму на себя смелость обобщить все,

что здесь прозвучало. Мы начали говорить о конкретном деле (это было выступление Юрия Степановича Давыдова о Болонском процессе), но потом перешли к общим вопросам связи и диалога культур. Это было интересно. Диалог в культуре, да и где угодно, нам действительно нужен. Если его нет, мы замыкаемся в себе. Как правило, мы замыкаемся на своих бедах и пристрастиях и не можем поделиться полезным опытом с теми, кто нас окружает. И если мысли наши на самом деле печальные, то это накладывает на нас глубокий отпечаток. Но эта тема требует отдельного разговора. Важно то, что нам нужно быть оптимистами. Когда я встречаюсь с пессимистическими и оптимистическими взглядами, это столкновение подхода к российской истории, особенно древней, М. В. Ломоносова, который говорил о величии России, и академиков Российской Императорской академии наук, которые утверждали, что в России все и всегда было плохо и соответственно будет тоже плохо. М. В. Ломоносов понимал беды российской истории, часто это столкновение пессимистического и оптимистического взглядов на самые разные предметы.

Господин Валлерстайн — профессор Йельского университета (США), по национальной принадлежности немец, однако в своем выступлении говорил тоже довольно пессимистически. Начал о взаимодействии культур, о том, что необходимо мирно сосуществовать, а потом перешел к тому, что современный мир находится в потрясающем дисбалансе. По этому поводу мне вспомнилось стихотворение Шиллера «Надежда» о великой силе надежды. Смысл в следующем: человек всегда говорил о лучших временах, о золотой цели; мир становится старым, потом обновляется, а человек всегда думает о лучшем. Давайте же и мы при всех бедах, которые действительно есть в ВПО, будем надеяться на лучшее. И основания для надежды, что мы постепенно сделаем образование лучше, есть.