

РАЗДЕЛ 1

ФИЛОСОФИЯ, ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИИ

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ)

В. И. Загвязинский

Тюмень

Последняя эпоха реформирования российского образования началась вместе с коренным социальным переустройством общества в конце 80-х начале 90-х гг. прошлого столетия (эпоха перестройки), но не завершена и сегодня. Сначала суть ее заключалась в диверсификации, демократизации, деидеологизации (освобождении от идей строительства социализма и коммунизма) и одновременно речь шла о выживании, сохранении образовательной системы страны в очень сложных условиях тотального кризиса на основе прогрессивных преобразований и существенного обновления содержания, форм, методов и образовательных технологий. С 2001 г. была поставлена задача модернизации образовательной системы, ее усовершенствования, осовременивания, приближения к мировым стандартам. Видимо, инициаторы полагали, что основные задачи реформирования уже решены и систему нужно просто улучшать и совершенствовать. Однако вскоре стало ясным, что это не так, ибо не были решены кардинальные проблемы обеспечения развития образовательных систем страны и регионов, а именно проблемы финансирования, социального статуса образования в целом и особенно базового и среднего профессионального, сохранения здоровья юного поколения, его гармоничного социального развития, престижа и оплаты труда педагогов, содержания стандартов общего образования и многие другие.

С 2004 г. начался новый этап реформирования, когда государство, что было совершенно необходимо, вернулось в образование и стало его активно реформировать, широко используя административные методы воздействия и стимулирования. За прошедший период было сделано много полезного в отношении реализации приоритетного подхода к нуждам образовательной сферы, безопасности и обустройства условий в образовательных учреждениях, улучшения финансирования, компьютеризации и информатизации, восстановления базы и престижа профессионального, в т.ч. рабочего и инженерного образования. Несомненно, что важную роль в этих процессах сыграл национальный проект «Образование».

При этом основная стратегическая установка на развитие человеческого потенциала, на гуманистические ориентиры процесса, на гармонию природного, социального и личностного в образовательном процессе не подвергалась ревизии, проводилась четко и последовательно. Но вот конкретные установки образовательной политики в центре и на уровне регионов и муниципалитетов, к сожалению, не всегда соответствовали стратегии.

Разработка концепций и программ развития образования велась, в закрытом режиме, без привлечения ученых и практиков-новаторов, без должного учета исторического опыта и традиций российского образования. В результате был принят целый ряд недостаточно обоснованных, порой дезориентирующих практику и не способствующих повышению качества образования решений.

Показателен в этом плане опыт Тюменской области, которая, наряду с Москвой и С.-Петербургом, проводила многие административные нововведения этого периода с опережением на 2–3 года, а затем была объявлена эталонной территорией (в последние два года – тер-

риторией-консультантом), опыт который с учетом местных условий и возможностей распространяется на всю Россию.

Каковы же основные ошибки и просчеты, требующие исправления и коррекции?

В тюменском опыте произошло значительное сокращение штата воспитателей, руководителей кружков и секций, психологов, медиков, социальных педагогов. Прибавку к зарплате за счет госбюджета получили только учителя. Внешкольные учреждения (учреждения дополнительного образования детей) были переведены в ранг некоммерческих образовательных учреждений (организаций), только частично дотируемых из госбюджета и обязанных зарабатывать за счет платных дополнительных услуг. В социальном плане это привело к значительному сокращению воспитательного поля для детей из малообеспеченных и неблагополучных семей, которые как раз более всего нуждаются в поддержке и помощи.

Так называемая, оптимизация сети школ и ограничение сетки учебных часов только тем, что предусмотрено в образовательном стандарте привели к массовой (около 300) ликвидации сельских начальных и основных (9-летних) малокомплектных школ. Это сделано при условии значительного укрепления базовых средних школ на селе, создания на базе школ в крупных населенных пунктах культурно-образовательных и ресурсных центров. Был неплохо организован подвоз детей в оставшиеся школы. И все же остается много проблемных вопросов о целесообразности каждое утро в условиях Сибири везти маленьких детей за много километров и вопрос о том, не способствует ли такая мера, как свидетельствует опыт советского периода, умиранию и исчезновению небольших населенных пунктов. В городах также было закрыто ряд небольших школ и под разными предлогами ликвидированы все частные школы. Количество часов, оплачиваемых из бюджета, была значительно сокращено, а дополнительные часы, без которых подготовку к сдаче единого государственного экзамена и поступление в вуз осуществить было нереально, передали репетиторам на условиях родительской оплаты.

Меры, именуемые оптимизацией, позволили значительно поднять зарплату учителям, но ослабили воспитательный потенциал региональной образовательной системы и усилили социальные риски.

Ошибки и издержки региональной политики являются прямым следствием разработанных Министерством образования и науки и утвержденных в 2004 г. правительством документов: Концепции и программы реформирования образования до 2010 г. (на них в последнее время резонно предпочитают не ссылаться). В этих документах было дано обоснование роли образования и необходимости значительного увеличения затрат на эту сферу, убедительно обоснованы и спроектированы перспективы информатизации и развития профессионального образования, однако намечались серьезные стратегические просчеты: сведение образования к обучению, явная недооценка роли воспитания в общей системе образовательной работы, преувеличение роли Единого государственного экзамена, трактовка образования как сферы услуг и др.

Вследствие этого в образовательной политике произошло смещение акцентов в сторону финансово-рыночных критериев, целей и результатов образовательной деятельности. Образование все чаще стало рассматриваться не как явление культуры, не как среда воспитания и самореализации человека, а как сфера обслуживания, источник образовательных услуг. Изменилась даже лексика директивных документов, появились термины: человеческий ресурс, человеческий капитал, человеко-час, бюджетно-ориентированный результат. При анализе финансовых затрат, экономических обоснований такой подход вполне правомерен, но когда он становится определяющим, играет роль образовательной парадигмы, это приводит к подмене гуманистического подхода технократическим, человекосозидающая, культуротворящая сущность образования подменяется рыночными категориями, содержательно-созидающий подход уступает место формализованным оценкам и подходам.

Наметилась переоценка возможностей административно-регулирующего подхода к нововведениям, которые идут «сверху» и реализуются командными методами, жесткими

мерами финансового стимулирования или финансовых ограничений и явная недооценка творческих поисков и инициативы исполнителей, уже обоснованных наукой концепций и подходов.

В настоящее время, как нам представляется, наступил новый, современный этап реализации гуманистической стратегии развития образования – **этап коррекции и гармонизации** всех предшествующих преобразований и трансформаций, этап разумного сочетания административных мер с инициативой и творчеством ученых и педагогов-практиков.

Об этом свидетельствуют обнародованные в последний период долгосрочные Концепции и проекты [1–3].

В настоящее время перед российским образованием открываются новые перспективы, хорошо отраженные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [1]. Перспективы развития российского образования в ней органически вписаны в общую структуру развития России как важнейшее основание инновационного развития страны и превращения ее в одну из ведущих цивилизаций мира. В этом документе, в Концепции федеральных государственных стандартов общего образования (проект) и ряде других документов 2008–2009 гг. [2, 3] намечено недекларативное, а реальное возвращение к стратегии гуманно-личностного развития, ориентирам развития личности, выявлена роль образования в экономическом и социальном прогрессе. Намечена также, пусть и не бесспорная пока, концепция воспитания и предложено включить задачи и нормативы воспитания в новые образовательные стандарты. Сейчас самое время подвести некоторые итоги сделанного, выверить курс, скорректировать ошибки, в том числе осознать подлинные возможности предметного тестирования, которые составляют основу ЕГЭ, понять, что усовершенствование его инструментария все равно не позволяет измерить и оценивать основной результат (продукт) образования – сформированность способностей личностных, нравственных и гражданских качеств человека, его готовности к продолжению образования, труду, продуктивной жизни в обществе. Пора убедиться, что шестилетние «латание дыр», «заточка» инструментария мало что дает из-за несостоятельности исходного замысла.

Особенно важную и ответственную роль на современном этапе реформирования образования призвана сыграть педагогическая наука и весь комплекс наук, обслуживающих образование.

Как известно, возможны три позиции науки по отношению к политике и к массовой практике.

Первая позиция – **апологетическая** по отношению к политике и **внедренческо-методическая** по отношению к практике. Она заключается в полной поддержке и обоснованно уже принятых без ее активного участия директив, сведению своей роли к разработке способов и условий их успешной реализации.

Вторая позиция – **нейтральная**, позиция «чистой науки». Она предполагает, что ученые разрабатывают подходы, концепции, теории, рекомендации. А власть, и практика могут их использовать. Тогда должно происходить внедрение научных достижений в практику, однако, эта проблема всегда остается труднопреодолимой, ибо предстоит преодолеть барьеры отчужденности науки и практики друг от друга, найти способы заинтересовать практику в использовании научных рекомендаций, которые часто не вписываются в сложные реальные условия функционирования практики, к тому же практике не всегда доступен язык научных трудов. Власть и наука предъявляют взаимные претензии друг другу. Одни (наука) сетуют на слабую поддержку, непонимание, другие (власть) обвиняют ученых в отрыве от жизни, неумении дать практике то, что сегодня наиболее актуально и востребовано.

Третья, наиболее продуктивная позиция – **активно-преобразовательная**. Ученые вместе с практиками обнаруживают проблемы, узкие места, разрабатывают вместе с творческими педагогами и руководителями (в том числе представителями власти и управления) подходы, концепции и рекомендации и вместе запускают их в действие, обеспечивая на-

учное и административное сопровождение инноваций. Пресловутая проблема «внедрения» тогда практически снимается, становится частью общей работы.

Литература

1. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития России на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/>
2. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc>
3. *Концепция федеральных государственных стандартов общего образования* [Текст]: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. Просвещение, 2008, 39 с.

Э. ФРОММ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: В ПОИСКАХ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОГО ЧЕЛОВЕКА XXI ВЕКА

Н. К. Чапаев
Екатеринбург

Величайший гуманист Эрих Фромм, незаслуженно полузабытый в наше время, внес незаменимый вклад в развитие философии, психологии, социологии. Не меньшее значение имеет учение Фромма для развития образования. Его этико-философские постулаты добра, справедливости, любви могут стать краеугольным камнем построения педагогической парадигмы XXI в.

Современный кризис – это кризис смысла человеческого существования. Э. Фромм еще в прошлом веке предсказал грядущую катастрофу миропорядка, построенного на двух «китах»: а) *удовлетворении всех субъективных желаний и потребностей*; б) *себялюбии и жадности*. Одним из проявлений современного глобального кризиса на всех его уровнях, как и предвидел Э. Фромм, выступает «дезинтеграция» («расчленение») человека, превращение его в *частичное, фрагментарное* существо. С полным основанием вслед за Э. Фроммом можно утверждать: современный человек **расщеплен на человека рецептивного, человека эксплуатирующего, человека накопительского, человека рыночного**. Частичный человек готов расстаться с духовным приобретением человечества, чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба *нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вождельний* (К. Маркс).

Анализ отечественной и зарубежной литературы и современного педагогического опыта позволяет выявить ряд кризисных тенденций развития образования, имеющих своим результатом формирование «частичного», «фрагментарного» человека непродуктивной ориентации. В силу этого они получили название дезинтеграционных процессов: откровенный сциентизм образования; технократизация образовательного процесса; преобладание в содержании образования функционального над сущностным; отсутствие понимания между взрослыми и детьми, воспитателями и воспитуемыми; абсолютизация различных форм дифференциации образования и др.

Конкретным проявлением перечисленных дезинтеграционных тенденций на уровне образовательной практики выступает современная стратегия образования, построенная на компетентностном подходе (КП). Несмотря на все реверансы в адрес гуманной педагогики, он у нас фактически сводится к модульному, предельно технократизированному, обучению – да к тому же в переводном исполнении. Такое обучение в большей мере направлено на формирование того самого «фрагментарного» человека, о котором писал Э. Фромм. Вряд ли готово такое образование решать задачи развития целостного человека *с продуктивной ориентацией* (Э. Фромм) – созидателя, который, по словам Г. Манна, *стоит тысячи преобразователей*. Всмотритесь – у нас кругом преобразователи. Соответственно, – бесконечные