**Российское образование и российское общество: развитие во взаимодействии**

Начну с трех безрадостных впечатлений, которые, к сожалению, до сих пор определяют не только индивидуальное, но и общественное самосознание, свойственное эпохе последних российских реформ.

Первое из впечатлений относится к тому, уже редко вспоминаемому периоду осени-зимы 1991 года, когда на фоне эйфории от внезапной свободы возникли тревожные диссонансы наступающей эпохи. Это чувство иногда обретало свое конкретное выражение в событиях так называемой Чеченской революции; заявлениях о вечной дружбе украинского и русского народов, перемежающихся высказываниями о пересмотре границ и необходимости применения всех сил и средств для решения возникающих проблем, а также происходящим буквально на глазах обнищанием миллионов людей, надеявшихся хоть на некоторую передышку в более чем 70-летнем марафоне испытаний и трагедий. Если попытаться свести все эти ощущения к краткой, хотя и не исчерпывающей формуле, драматизм был обусловлен быстротой, с которой едва появившаяся надежда на то, что собранный на других принципах общественный механизм окажется боле работоспособным и надежным, сменилась безысходным созерцанием коррозии и распада этого нового механизма.

Оказалось, это слом системы партийно-государственного управления был не венцом, а началом череды крушений: общества, семьи, культуры, образования. Вопрос состоял уже не в том, насколько либеральные или, наоборот, традиционные ценности утвердятся на обновленной российской почве. Все отчетливее осознавалась как главная проблема вырождения нашег культурной почвы.

Именно это ощущение причастности к глобальному по охвату и глубине кризису побуждало вновь и вновь обращаться к поискам основы, на которой впоследствии могло бы оформиться открытое общество и эффективное государство.

Естественно, что эти поиски привели в систему образования, поскольку две остальные составляющие "гуманистической триацы" - наука и искусство - оказались в положении, когда не только их влияние на умы или судьбы общества (как это было, например, на рубеже 60-70-х годов), но и само существование стали проблематичны.

С системой некоммерческого образования (и среднего, и высшего) связано второе впечатление, о котором мне хотелось бы сказать. Достаточно долгий процесс осознания огромных сложностей его нынешнего существования привел меня к вполне естественному выводу, что большинство проблем образовательной сферы находятся вне ее, а именно в обществе, испытывающем чрезвычайный по глубине и последствиям кризис. Оскорбляющие школьников на уроках учителя остаются такими же и во взаимоотношениях со своими собственными детьми; воровство, насилие и жестокость в отношениях между детьми есть лишь воспроизведенные со свойственной возрасту непосредственностью нормы отношений человека к человеку, которые оказались де-факто закрепленными общественной моралью; наконец, родители, попустительствующие своим детям-подросткам в нарушении любых законов и норм, реализуют таким образом свое понимание "настоящей жизни".

Так возник стойкий образ замкнутого круга: закрытое общество, культивирующее антигуманные ценности, порождало и порождает поминутно воспроизводить систему образования, основными героями которой оказываются не свободные люди, а "униженные и оскорбляющие". В свою очередь такая школа жизни, пройденная и теми и другими, оказывается единственным транслируемым способом социальной организации.

Всю сложность проблем, закольцевавших воедино причины и следствия кризиса, можно было осознать лишь в контексте ситуации, с которой связано третье впечатление: в какой-то момент стало ясно, что не существует в мире сил, способных извне осуществить реформирование России. Более того, любая такая попытка может привести только лишь к формированию искусственных микросред, оказывающихся вне общей динамики изменения общества [1-3]. Вместе с тем возможности внутреннего реформирования государства оказались исчерпанными уже в середине 90-х годов.

**Школа как фактор становления развивающегося общества**

Конкретизируя социокультурные аспекты продолжающегося системного кризиса, можно выделить три относительно самостоятельных вопроса.

1. Какие содержательные идеи и ценности мировой и отечественной культуры могут быть восприняты большинством общества не только в качестве ориентиров или приоритетов общественного развития, но и как некоторый элемент уже сложившейся социокультурной практики?

2. Каковы на сегодняшний момент формальные и институциональные цели процесса реформирования, а также насколько они реальны с точки зрения социально-психологических ресурсов?

3. Какие первоочередные меры и в каких сферах общественной жизни могли бы обеспечить реальное преодоление весьма тяжелых социокультурных последствий проведенных реформ?

Из идей и ценностей, способных оказать реальное влияние на развитие российского общества, естественно, в числе первых следует указать идеи плюрализма, высказываемые многими поколениями европейских либералов самых различных взглядов, начиная с Б. Спинозы, Б. Паскаля, Т. Гоббса и заканчивая еще более непохожими друг на друга мыслителями XX века, такими, как М. Вебер, Ф. фон Хайек, К. Поппер и А. Камю. Однако именно в самой основе утверждения этих идей содержится вызов: концепции, вызревшие в наиболее тяжелые годы "имперского противостояния" середины XX века, лучше всего отражают состояние и самоощущение интеллигенции в обществе, "надетом" на жесткий военно-репрессивный каркас, напротив, в том обществе, где вследствие распада социальных связей возникает жесточайший кризис любых человеческих отношений и, как следствие, кризис культуры, потребность в философско-этических объяснениях отмирает, а сама возможность бытия Личности оказывается под угрозой.

Так в недрах самых неортодоксальных персоналистских доктрин возникает потребность в ценностях, координирующих процессы социального и индивидуального развития. Очевидно, что одной из фундаментальных ценностей этого ряда оказывается культура как совокупность внутренних отношений, нормативов и функций, определяющих тот или иной фрагмент гуманистической (человеческой) реальности.

Принципиальным обстоятельством является в этой связи то, что именно культура в системе ее гуманитарных смыслов и значений - предмет научного и философского интереса столь разных русских ученых и философов, как Л. Выготский, М. Бахтин, Э. Ильенков, М. Мамардашвили - продолжает оставаться в центре внимания их учеников и последователей. Несмотря на видимое многообразие, предложенные ими идеи и концепции несут единый "историко-культурный код" [4-7], связанный с фундаментальным отношением к становлению человека как наиболее реальному способу его Бытия. Более того, именно через "узкие врата" индивидуального осуществления оказывается возможным само существование Культуры, Мышления, Языка. Именно здесь, на поле философской мысли, впервые осуществляется подход к простому по форме, но весьма содержательному выводу о том, что смысл наших общественно-экономических реформ (как, впрочем, и жизни вообще) не дан, но задан в органичности принятых нами культур и их бесконечной полифонии. Соответственно любой "великий скачок", извне преодолевающий внутренние противоречия, есть лишь еще один скачок "в никуда".

В этом же смысле "плюрализм", "демократические институты" и т.д. есть "снятая" социальной практикой реальность Диалога во Времени и Пространстве. Одновременно развитие общества и образования как одной из ведущих социокультурных сред есть проявление всеобщего способа Бытия Культуры - ее развития. Именно в точке пересечения процессов внутреннего саморазвития и внешнего самоопределения рождается подлинное жизненное Пространство и Время - такова по сути педагогическая философия, не выученная, но выстраданная нашей культурой (М. Бахтин, И. Бродский, В.Зинченко).

При попытке ответить на вопрос об институциональных основах реформирования. казалось бы, меньше всего следует рассматривать современную школу как сколько-нибудь значимый резерв развития общества в целом. Не буду скрывать, что оснований для пессимизма более чем достаточно: здесь и финансирование образовательной сферы, и степень выраженности *(as if it is pronounced)* государственной политики, и социокультурный кризис современного учительства, и, что немаловажно, достаточно драматичное переосмысление роли образования как общецивилизацион-ного процесса [8-11]. Однако даже в самой тяжести своего нынешнего положения школа обладает огромным потенциалом, который при целенаправленном использовании может определить не только ее возрождение как значимого социального института, но и способствовать становлению на ее основе свободного открытого общества [12-14]. Попытаемся кратко перечислить основные тенденции и факторы, зреющие в самой глубине жизни современной школы, чье развитие может оказаться действенным инструментом возрождения образования и развития общества.

Во-первых, школа на сегодняшний день осталась по сути дела ведущим элементом общественной гуманистической практики. Благодаря всеобщности школьного образования, независимости его содержания от колебаний политической и экономической конъюнктуры оно является стержнем, вокруг которого так или иначе придется воссоздать всю систему общественного самосознания.

Во-вторых, школа была и остается государственно-общественным образованием. Именно современная общеобразовательная школа вместе со сложным и зачастую неэффективным аппаратом общественного управления в виде совета школы, педагогического совета, родительских комитетов и ученического самоуправления представляет собой социокультурное поле для конструктивного сотрудничества государственной власти и органов общественного самоуправления.

В-третьих, школа была и остается учреждением, где даже в условиях самого жесткого политического режима определенная нестабильность и тенденция к развитию -это результат внутреннего устройства, а не внешнего насилия. Мы не будем детализировать этот тезис: только школа обладает свойством практически полностью обновлять свой состав в течение 10 лет, оставаясь при этом единым учреждением.

В-четвертых, школа, будучи включена в самые разные системы и отношения, была и остается поликультурным пространством. Речь идет в первую очередь о том, что современная школа - место встречи разных возрастов, национальностей, культурных идентичностей, и "плюрализм" в указанном смысле не требует особенных пояснений. Однако есть гораздо более "тонкие" проявления поликультурности: в образовательном пространстве школы представлены своими фрагментами все общественные субкультуры, именуемые в текстах современных стандартов образовательными областями. Уже в самое последнее время в связи с регионализацией образования и распадом других традиционных институтов культурного наследования школа приобретает почти утраченную функцию организации культурного ("досугового") пространства.

Существует множество других более или менее заметных качеств школы как уникального социокультурного феномена, что дает ощущение огромной значимости школы в любом общественном процессе и позволяет с известным оптимизмом оценивать процесс созидания открытого общества.

Возвращаясь к ответу на третий из поставленных мною вопросов, следует еще раз максимально четко и ясно осознать: для того чтобы процесс реформирования общества стал реальным феноменом, имеющим внутренние основания и логику, он должен базироваться на внутренних потребностях и ресурсах этого общества. Именно с этой точки зрения замкнутый круг "общество в настоящем - современная школа - нездоровое общество в будущем" утрачивает свою фатальность. И дело даже не в том, что мы, вслед за Н. Пироговым, признаем в школе не только "дочь общества", но и особое призвание быть "матерью общества", формирующей новые поколения сознательных и активных граждан. Принципиальным обстоятельством в нашем случае становится то. что школа и общество оказываются связанными мощной нелинейной, синергийной связью, которая и определяет развитие и взаимодействие обеих систем.

Действительно, современная общеобразовательная школа может и должна стать реальным субъектом не только образовательного, но и социокультурного пространства. Поэтому, основываясь на едином требовании "реального решения реальных проблем", выделим несколько сфер взаимодействия общества и школы, в которых их взаимное влияние и, как следствие, возможности взаимообусловленного развития особенно велики.

Разработка концептуальной, нормативной базы развития образовательных учреждений и локальных образовательных систем. Школа работает внутри социума и для социума. В этой связи основными ориентирами развития школы должны стать вполне конкретные потребности региона вместе с его производственной инфраструктурой, системой высшего и после вузовского образования, а также федеральными и региональными ориентирами развития. Здесь возникает интереснейший вопрос о самосознании гуманитарных образовательных систем, в том числе научном, об охранительной функции как стержне самосознания педагогической науки в СССР. Самосознание приобретает свойства рефлексивного и воспроизводимого "генетического кода" образовательной системы.

Государственная и общественная аттестация образовательных учреждений. Здесь основное затруднение связано с тем, что ни органы управления образованием, ни тем более сами школы не имеют ясных универсальных критериев оценки качества образования как общественно значимого феномена, что приводит к неизбежному волюнтаризму в принятии отдельных управленческих решений. Формирование новых, развитие существующих форм общественной экспертизы и оценки качества и востребо-ванности образования помогло бы сделать процесс принятия решений гораздо более ясным, корректным, а сами школы - более мобильными в поиске резервов повышения качества и востребованное™ образования.

Поддержка социокультурных инициатив. Роль школы как своеобразного аккумулятора активности населения в каждом из регионов нуждается в серьезной переоценке. Принципиально значимы формирование ведущей культурной позиции школы через участие в комплексных культурных инициативах (в частности, общественные экологические и информационные проекты, общественные фонды и структуры самоуправления), развитие форм клубного и разновозрастного общения, осуществление образовательной деятельности по типу Открытого университета (в том числе реализации программ психолого-педагогической и социокультурной помощи семье), программы предпрофильной и профессиональной подготовки молодежи, правового и экономического консультирования населения в области образования, становления нового типа субъектности в обществе через его формирование в школе [15].

Изменение статуса школ и формирование единого образовательного и социокуль-турного пространства. Наиболее важным представляется не только присоединение школ к информационным сетям общего доступа (например Internet), хотя один этот шаг мог бы оказать революционное воздействие на развитие системы образования как со стороны обновления содержания, так и со стороны изменения педагогических технологий, включая технологии управления. Школа, системы образования как специфической социокультурный феномен могли бы через осознание своих во многом уникальных интересов и проблем стать реальным субъектом политических и экономических реформ, а также глобальных процессов.

**Педагогическая наука в системе развивающегося общества**

Может показаться нелогичным выделение этого по сути частного вопроса в отдельный параграф. Тем не менее в значительной степени от того, насколько быстро и эффективно будет переосмыслена роль всего блока педагогических наук, будет зависеть сама возможность становления образовательной системы как актуального элемента открытого развивающегося общества [16-22J.

В частности, необходимо ответить на несколько принципиальных вопросов.

Каковы новые функциональные и структурные особенности организации педагогической науки, как она может участвовать в становлении образовательных систем, активном преобразовании ими социокультурного контекста и в конечном счете в развитии общества?

Какие новые научно-философские и методологические основания должны быть сформированы для того, чтобы в максимальной степени обеспечить реальное участие педагогической науки в решении общих проблем развития образования?

Каковы основные проблемы общественного развития и роста, в решении которых участие педагогической науки оказалось бы наиболее эффективным и существенным?

Из контекста педагогической науки как среды можно выделить основные "координирующие" ее блоки: образовательные учреждения как таковые, органы управления образованием, учреждения дополнительного образования и т.д. Существует важнейший в современном мире аспект взаимодействия с "большой наукой": многообразными представлениями на стыке естественнонаучного и гуманитарного знания, объединенными общим понятием "постнеклассическая наука" (например [23]). Помимо этого существует множество субъектов социокультурного пространства, опосредованно влияющих на тот или иной аспект образовательной политики (финансы, общественное мнение и др.): органы власти и самоуправления, политические партии и массовые общественные движения, хозяйствующие субъекты и т.д. Педагогическая наука может и должна выполнять важнейшую и, к сожалению, до сих пор невостребованную функцию - организовывать взаимодействие всех этих органов и структур в деле развития образования. Несомненно, эта задача принадлежит к числу сложнейших задач социальной политики вообще: с одной стороны, большинство родителей и самих учащихся (особенно старшеклассников) заинтересованы в получении качественного образования, с другой - именно этот вопрос, как правило, оказывается камнем преткновения во взаимоотношениях всех заинтересованных сторон: учащихся, родителей, учителей, администраторов и др. Посредничество, формирование механизмов согласования различных, зачастую противостоящих друг другу интересов и, соответственно, осмысление и распространение опыта преодоления противоречий есть проблема, в решении которой педагогическая наука может и должна сыграть свою роль.

Вопрос о новых концептуальных, научно-философских и методологических основаниях педагогической науки D современном обществе еще более сложен. Действительно, с середины 70-х годов в педагогику широким потоком проникает философия и методология общей теории систем, сначала в "облегченном" варианте "оптимизационного подхода" (Ю. Бабанский, Т. Ильина), затем через более сложные формы СМД (Г. Щедровицкий, Д. Громыко и др.) и системного анализа (Ю. Конар-жевский, В. Краевский), а с начала 90-х годов становится популярной "сннергийная" терминология (М. Богусловский, Л. Зорина, В. Редюхин и др.). Параллельно с этим течением развиваются системы представлений, определяемых как "личностно-ориен-тированные" (Е. Бондаревская, В. Давыдов, В. Сериков, В. Фоменко, И. Якиманская). При всем богатстве и плодотворности идей, привнесенных в педагогику в разные годы этими исследователями, возможности прямого использования их идей в педагогической практике не столь очевидны. Практически невостребованным оказывается мощнейший пласт психолого-педагогического знания, созданного в научной школе Л. Выготского.

Не ставя задачу цитирования и тем более пересказа работ, посвященных этому вопросу в последнее время [6, 24, 25 и др.], выделим основные идеи, могущие оказать непосредственное влияние на развитие базисных представлений современной педагогической науки.

1. Историко-культурная обусловленность развития, где педагогика может открыть для себя огромное поле исследований, связанных с культурологическим и социально-психологическим анализом образовательных и воспитательных сред [26-28], их проектированием и прогнозированием основных тенденций развития.

2. Знаковое и орудийное опосредование психических и, шире, гуманистических культурных функций. Основываясь на понимании этого принципа, педагогическая наука может эффективнее участвовать в процессе создания, анализа и рефлексии нормативно-методологического и управленческого инструментария в системе образования.

3. Зона ближайшего развития как единство актуально существующего коллективного опыта и потенциально заданного индивидуального развития. Эта концепция может быть эффективно распространена в область управления и мониторинга инновационных процессов. Действительно, до сих пор выбор путей развития образовательного региона или учреждения представляется в достаточной степени волюнтаристским переходом от скрупулезного анализа данных диагностики к постановке более или менее абстрактных целей регионализации образования, личностного развития и возрождения самосознания. При этом любая попытка конкретизации поставленных целей в соответствии с возможностями и потребностями реальных субъектов образовательного пространства (учащихся, учителей, школьных администраторов и др.) сталкивается с непреодолимыми трудностями.

Тем не менее есть основания полагать, что именно в категориях зоны актуального и ближайшего развития (как индивидуальных, так и коллективных субъектов образовательного пространства) может быть в первую очередь достигнуто конструктивное понимание соотношения стратегических и тактических проблем, а на этой основе поставлены реальные взаимосвязанные и взаимодополняющие цели разных уровней и сроков реализации.

4. Определение единиц анализа и проектирования вокруг ведущих соотношений. В психологической литературе этот принцип иногда фигурирует как "принцип анализа нс по элементам, а по единицам" [29]. Его смысл - переход от заведомо невыполнимых попыток запрограммировать все и вся, предпосылая каждому направлению развития "исчерпывающие" описания всех возможных действий и элементов, к выделению стратегических противоречий функционирования и развития их объективации и преодолению через комплекс многоуровневых отношений.

Естественно, что указанные принципы и подходы составляют лишь небольшую часть идейного богатства, до сих пор невостребованного педагогической наукой и практикой. Однако стоящая перед обществом задача выйти (даже в достаточно отдаленной перспективе) на режим динамичного развития и постоянного самообновления должна быть решена наиболее тонкими "воспроизводящими" подсистемами социума:

системой образования в целом и педагогической наукой в частности. В свою очередь решение этих задач возможно только с опорой на новый научный и методологический фундамент, который, за неимением общепринятого обозначения, мы будем определять как "органическую науку" или "живое знание" (В. Зинченко).

Подведу краткие итоги.

Разговор был начат с обозрения глобальных проблем, с которыми столкнулись российское общество и система образования в последние десятилетия. И теперь моя задача сформулировать понимание целей и стратегических ориентиров развития, которое, не претендуя на полноту и тем более исключительность, могло бы стать стержнем содержательного диалога в указанной сфере.

Следует максимально четко осознать: формирующееся на наших глазах общество станет сложным конгломератом, состоящим из многоуровневых систем, где будут причудливо сплетаться государственные, групповые и индивидуальные интересы. Это общество наследует очень много как от традиционных российских форм жизни, включая общинность и монархические настроения, так и от атлантических идеалов свободного предпринимательства, индивидуальных ценностей выбора и ответственности. Наиболее важными для формирования и понимания его природы будут три обстоятельства.

Во-первых, при всех существующих и возникающих сложностях не должен прерываться общественный диалог. Религия, философия, государственное устройство, экономическая политика - все имеет в своей основе две несводимые позиции: "я" и "ты" (М. Бубер). Именно образовательная система может оказаться краеугольным камнем в обретении обществом пространства созидающего диалога: я (как Учитель) утверждаюсь в тебе, говоря о том, что волнует тебя (моего Ученика), и я становлюсь Учителем через обращение к тебе; ты, мой Ученик, утверждаешься в своих силах, приходя ко мне, но именно в твоем приходе - моя надежда и спасение.

Во-вторых, именно образование, подобно маленькому мальчику из великой сказки, может объявить королю, что он - голый. В сложившейся ситуации остается почти единственная надежда на действенность этого слабого голоса, потому что культура рождается из двух основных потребностей: сказать последние слова уходящему из этого мира и первые слова - входящему в него.

И, в-третьих, только осознав, что каждый из нас. Учителей, Учеников, является лишь волокном или веткой на бесконечном дереве Жизни, Любви, Веры, Понимания, Языка, только осознав свою очень личную, интимную, ученическую привязанность и зависимость от этого Дерева (вспомним Бродского [30]: не поэт говорит языком -язык говорит через поэта), мы сможем перейти от эпохи разрушений и деградации к эпохе творчества и развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Мушинский В.О.* Альтернатива, или Пример Запада и что мы можем из него почерпнуть. М.,1993.

2. *Чугров С.В.* Россия и Запад: метаморфозы взаимовосприятия. М., 1993.

3. *Янов А.* Российские либералы против русской истории // Дружба народов. 1996. № 14.

4. *Шкуратов В.П.* Психика. История. Культура. Ростов-на-Дону, 1990.

5. *Зинченко В.П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. №4.

6. *Зинченко В.П.* От классической и органической психологии. К 100-летию Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 6.

7. *Зинченко В.П.* Живое знание. Самара. 1998.

8. *Валицкая А.П.* Современные системы образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. №2.

9. *Валицкая А.П.* Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997.№3.

10. *Гинецинский В.И.* Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. 1997. № 3.