**Социальная ответственность педагогов**

Социальная роль российских педагогов в современную эпоху особая. Она определяется следующими обстоятельствами.

Российское общество в течение последних 15—20 лет с переменным успехом осуществляет длительный и сложный процесс изменений своего жизнеустройства, по замыслу изначально ориентированный на демократические преобразования. Понятно, между желаемым и действительным — дистанция немалого размера, которая может увеличиваться и сокращаться. Однако одно необратимо — кардинальные изменения в педагогическом сознании. Представление о целях современного образования предполагает по возможности полное развитие тех способностей личности, которые нужны и ей, и обществу, приобщение се к активному участию в жизни, соединение бытия каждого отдельного человека с культурой.

В тоталитарном обществе, возможность возвращения в которое для нынешней России представляет отнюдь не виртуальную опасность, нет потребности в культурном, широко образованном человеке. Здесь необходим специалист, который смог бы выполнить конкретную, предложенную ему задачу. Он — деталь огромного механизма с соответствующей функцией. Малообразованный человек становится объектом социальных манипуляций. Он легко управляем. Образованный же человек способен понять не только слова, произносимые власть имущими, по и реальные последствия их действий.

Таким людям трудно навязать любое решение, угодное его принимающим. Демократические свободы, как показала жизнь, только тогда могут приносить ощутимые плоды и для человека, и для общества в целом, когда опираются на высокую компетентность личности. Вот почему в демократическом обществе от каждого требуется универсальное образование, которое позволяло бы человеку вести достойную жизнь, а не выступать в качестве объекта различного рода манипуляций.

В связи с этим важнейшая задача системы образования заключается в том, чтобы предоставить любому учащемуся широкие возможности для выбора собственной образовательной траектории, научить его свободно двигаться впространстве идей, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, стать полноценным гражданином страны.

Подобное понимание новых целевых ориентиров нашло отражение Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где сказано, что школа — в широком смысле этого слова — должна быть важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Результат гуманистической направленности педагогического процесса — "современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны" [1, с. 2—3].

Ответственность не случайно мыслится в числе желаемых, проектируемых качеств воспитанников: здесь просматриваются определенные стратегии. Дело в том, что ответственность — сущностная характеристика личности в культуре европейского типа, связанная с такими ее важнейшими чертами, как свобода и деятельность. Это проявляется прежде всего в отношении к человеку как свободной творческой личности, реализующей себя па протяжении всей жизни.

Не так давно появился термин "европейское измерение в образовании", под которым понимают опыт, стимулирующий новые ориентации в образовании, призванные формировать человека, исповедующего терпимость, плюрализм, ценящего культурное наследие сообщества, готового и способного к активному улучшению условий жизни. Ответственность — неотъемлемое свойство личности в ряду названных качеств.

Конечно, всякая духовная практика требует волевых усилий и опыт ответственного поведения приобретается нелегким путем. Но иначе отвечать на вызовы современности не представляется возможным. В нынешнее время главным источником их возникновения в педагогической сфере является образовательная политика, реформы, проводимые "сверху", без участия широкой педагогической общественности. Инновации в образовании зачастую носят поверхностный, фрагментарный, недостаточно продуманный характер, в малой степени ориентированы па человека и его потребности, чреваты затяжными негативными последствиями. Подчеркнем, что речь идет не столько о самих новшествах, сколько о способах их воплощения. Сюда правомерно отнести и образовательные стандарты, и профильное обучение, и ЕГЭ, и предстоящий переход национальной системы высшего образования на двухуровневые программы и квалификации (болопский процесс) и др. Ныне действующие стандарты школьного образования во многом сохраняют дореформенную сциентистскую ориентацию. Перечень профилей для старшей ступени средней школы чрезмерно узок и не отвечает современным социокультурным реалиям. Введение ЕГЭ противоречит идее личностно ориентированного образования. Болопская модель подготовки специалистов угрожает утратой такой национальной особенности российского образования, как его фундаментальность.

Перечисленные модернизационные проекты вызывают общую неудовлетворенность и даже обеспокоенность, и этот список можно продолжить. Главная причина слабости процесса реформирования образования в России, с нашей точки зрения, кроется в реальной направленности образовательной реформы, вступившей в противоречие с ранее провозглашенным курсом, получившим документальное закрепление. В настоящее время в среде широкой, в том числе научной и управленческой, общественности получил распространение взгляд на образование как на важнейшее условие экономического расцвета страны. Бесспорно, от экономики зависит многое. Вместе с тем нельзя не согласиться с В.М. Межуевым в том, что жесткая прагматизация задач образования, превращение его в средство только экономического развития весьма опасны. Реформы (и социальные, и образовательные как их неотъемлемая часть), построенные на чисто экономических принципах, обречены па неудачу. Технократическая концепция российских реформ не учитывает того значения, которое имеет развитие общества и человека, их деятельности для социального обновления. Ведь реформы не самоцель, а средство для раскрепощения человека, поэтому личностное измерение должно стать доминирующим в них. Основания для этого — в цивилизационном опыте человечества. В противном случае правильные слова о генеральной линии реформирования отечественного образования так и останутся на бумаге (подобное уже не раз случалось в нашей истории), а в реальной педагогической практике подлинного поворота к гуманизации не произойдет, что будет равнозначно отказу от процессов модернизации,

Помочь противостоять наметившимся регрессивным и разрушительным тенденциям могла бы профессиональная педагогическая общественность, тем более, что в главном образовательном ведомстве — Министерстве образования и науки — нет единого мнения по поводу судьбы модернизации. Гражданских институтов в образовании почти пет. Поэтому крайне ценно мнение профессионально-педагогического сообщества, каждого педагога о направленности и ходе реформирования образования в нашей стране. Разумеется, при этом педагоги должны быть критически мыслящими общественниками, что предполагает широкую общегуманитарную и добротную педагогическую подготовку для всех студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Без этого трудно рассчитывать на взвешенный, компетентностный подход в анализе происходящих событий, аргументированность суждений, конструктивную критику. Между тем в этом обнаруживает себя ответственное отношение к заявленным и распространяемым взглядам. Мы рассматриваем социальную ответственность педагогов как характеристику их профессионализма.

Сегодня педагогический профессионализм приобретает инновационный модус — способность оказывать гражданское, общественное влияние (не смешивать с административным давлением!) на образовательную политику. Обратим внимание: именно па образовательную политику, на систему норм, на правы, па уклад, на принципы. Поле для проявления гражданских позиций практикующих педагогов задается выполнением ими новых социальных функций, инициированных спецификой времени, способствующих выбору демократического пути развития, модернизации общества и образования. К этим функциям мы причисляем следующие.

*1. Pacпространениe гуманистических идей и формирование соответствующих ценностей у нового поколения средствами образования.*

Эта функция неотделима от образовательной. Ее легитимность поддержана Законом РФ "Об образовании", в котором в качестве одного из принципов образовательной политики провозглашаются свобода и плюрализм. С другой стороны, предписывающий характер выделенной функции вроде бы противоречит духу этого законоположения. Однако ведущий принцип современной школы — приведение ценностной основы образования в соответствие с общечеловеческими ценностями. Это вызов времени, и для того чтобы рассчитывать па успешный результат, ответ па него должен быть социально признанным, и притом обязательно свободным п ответственным. Ответственность педагога будет определяться сделанным им ценностным выбором. Она "интенционально соотносится с двумя вещами: со смыслом, за осуществление которого мы ответственны, и тем, перед кем мы несем эту ответственность" [2, с. 68]. Но невозможно представить себе педагога — учителя, воспитателя, — способного подготовить молодежь к жизни и цивилизованном обществе, по исповедующего иную, кроме гуманистической, систему ценностей. При этом он, безусловно, не имеет права — и это прямо вытекает из того же принципа свободы и плюрализма в образовании, установленного законом, и культуры профессионального поведения — навязывать свою точку зрения ученику или студенту, а тем более — преследовать его за политическую позицию, отличную от собственной. Эта практика, к сожалению, не изжита и в эпоху постсоветскую.

*2. Выявление возможностей для позитивных инноваций в образовательной микросреде и участие в педагогических проектах.*

Крушение авторитарно-бюрократической социальной системы в нашей стране открыло дорог)' массовой инновационной деятельности, ориентированной па прогресс. Педагогическое проектирование за годы реформ стало одним из значимых видов профессиональной деятельности. Для понимания сущности рассматриваемой социальной функции педагога и ее связи с личной ответственностью в условиях проектировочной деятельности инновационного характера принципиально важно иметь в виду, что любой проект в образовании имеет ценностную составляющую. Он возникает в определенном ценностном контексте, основывается па определенной системе ценностей и норм, выражает их явно или неявно, И одновременно формирует новые ценностные ориентации, воплощающиеся в новых регулятивах и нормах, подготавливает их социальное признание. Здесь специально следует зафиксировать важную концептуальную позицию, свойственную современности и отмечаемую В.И.Загвязинским. Образование теперь рассматривается не как отрасль, а как широкая и многофункциональная социальная сфера, призванная выполнять функции не только обучения, воспитания и развития, по и здоровьесбережения, социальной защиты, культуросбережения и культуротворчества, социальной стабилизации. Можно привести немало примеров того, как педагогические инновационные проекты влияют па социальную среду. Так, известный опыт Людмилы Павловны Квашко в повышении квалификации учителей Черниговского района Приморского края, основанный па вовлечении педагогов в проектировочную деятельность в условиях, способствующих личпостно-профессиональному саморазвитию специалистов, в последующем нашел применение в работе Черниговского филиала регионального общественно-политического движения "Всероссийский женский союз", в двух проектах: "Центр семейного консультирования" и "Мир в семье". В ходе их реализации жители Черниговского района получают дополнительные услуги социальной сферы. В результате этой помощи в семьях восстанавливаются нормальные отношения, дети возвращаются к родителям, родители находят взаимопонимание с детьми. Из приведенного примера хорошо видно, что зоны, нуждающиеся в инновационном преобразовании, находятся не где-то "за горизонтом", а совсем рядом, открываясь чуть более внимательному обычного взгляду.

*3. Публичная оценка инновационных идей и мероприятий.*

Казалось бы, суть этой функции очевидна и не нуждается вособых комментариях. Понятно, что речь идет об определении значимости инновационных предложений для модернизации отечественного образования, продуктивности и эффективности их воплощения и об артикуляции взглядов представителей педагогической практики в общественно-педагогической среде. Конечной целью оценок инновационных действий должно быть их соответствие исторической тенденции преодоления безнадежно устаревших форм, методов, содержательных и ценностно-смысловых основ образования. Резонно полагать, что суждения педагогов-практиков: учителей, преподавателей, директоров школ или ректоров вузов, не из вторичных источников знающих о проблемах в своей области профессиональной деятельности и о проводимой в стране образовательной политике, полезно услышать чиновникам всех уровней и ветвей власти, принимающим решения, предопределяющие формы и содержание модернизации образования в повой России. Но не все так просто. Оценка бывает как непосредственно-эмоциональной, так и рациональной. Если ценность рационального мышления для модернизирующегося общества и образования как его подсистемы не вызывает сомнений, то ценностные отношения людей к миру во всех их проявлениях отнюдь не бесспорны. Ведь для пас не всякая эмоция есть ценность. Отрицательные чувства отнюдь не ценны. Не любой вкус — ценность: вкусы (в том числе и профессионально-педагогические) могут быть и дурными. Поэтому человеческие эмоции не могут служить надежным средством оценки образовательной деятельности, способов и механизмов ее совершенствования. Критериями, с пашей точки зрения, должны выступать педагогическая паука и общественные идеалы,

Обращение к науке предопределяет непредвзятую, корректную, аргументированную оценку модернизационных предложений и проводимых на их основе преобразовательных акций и, следовательно, ответственную профессиональную позицию. В связи с этим остро встает вопрос о профессиональной компетентности педагогов-практиков, дефицит которой очевиден. К сожалению, нельзя признать, что обоснование инновационных идей и действий в образовательной практике исключительно на ценностно-рациональной основе вошло в традицию российского педагогического сообщества. Так, легко обнаружить, что вся общественно-педагогическая риторика последних лет по поводу проводимых в образовании реформ сводится к вопросам ЕГЭ, приема абитуриентов в вузы, техники сдачи вступительных экзаменов, определения достоинств и недостатков тестирования, характеристик болонской модели подготовки специалистов, в частности креднтно-зачетной системы и т.п., в то время как смыслы и ценностно-целевые ориентиры изменений в сфере национального образования почти не обсуждаются. Также нельзя утверждать, что публичные оценки управленческих решений, направленных на модернизацию отечественного образования, со стороны представителей педагогической практики носят массовый характер и оказывают заметное влияние на образовательную политику. По-настоящему профессиональных и ярких выступлении педагогов-практиков в печати, па радио, телевидении, крупных конференциях, семинарах слишком мало, чтобы можно было говорить о педагогическом сообществе как серьезной формации, в равной степени способной оказать сопротивление волюнтаристским, необдуманным и разрушительным проектам и поддержку нарождающимся прогрессивным тенденциям. (К немногочисленной когорте "публичных" педагогов можно отнести Е. Бунимовнча, А. Адамского, Ю. Афанасьева.) Но именно это обстоятельство в большей степени актуализирует выполнение педагогами-практиками рассматриваемой социальной функции. Залогом успешности ее реализации выступает основательная гуманитарная и обязательно — теоретическая педагогическая - подготовка практических работников сферы образования. (К слову сказать, все названные выше педагоги-общественники — первоклассные профессионалы.) Только при этом условии можно профессионально отвечать па вызовы современности, давая компетентные, социально значимые оценки проводимым в образовании реформам.

*4. Сохранение аипитомии и независимости инновационных инициатив.*

Выполнение этой функции требует от педагогов проявления не только социальной активности и гражданской позиции, но личного мужества и терпения. Нужны твердый характер, способность каждодневно вести напряженную деловую и эмоциональную жизнь, неустанно "воспроизводить" себя даже в самых неблагоприятных обстоятельствах, отстаивать своп идеи, идти "до конца" в выбранном направлении. Такие качества были необходимы и в иное время. Об этом красноречиво свидетельствуют истории создания хорошо известных педагогических систем и биографии их авторов: С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлипского, В.А. Караковского, Д.Б. Кабалевского и др. Однако не менее трудно продвигать свои идеи и проекты современным новаторам. Новое, если оно прогрессивно, всегда пробивает себе дорогу с трудом, встречая естественное сопротивление консервативно мыслящего профессионального сообщества, то и дело наталкиваясь па препятствия, на инерцию устаревших взглядов, установок и традиций. Очень значим опыт некоторых вузов и педагогических кафедр по преодолению педагогического нигилизма, приводящего к исключению из содержания итоговой государственной аттестации профессионального, психолого-педагогического блока, ограничению ее проверкой предметной подготовки выпускников. В ряде случаев удалось вернуть педагогике и психологии законное право служить областями для проверки профессиональной готовности будущих педагогов па "выходе" из стен педагогических институтов и университетов. Это оказалось возможным в тех образовательных учреждениях, руководителями которых являются либо профессиональные педагоги, либо педагогически ориентированные администраторы. К числу таких вузов, чей опыт по включению педагогической составляющей в содержание итоговой государственной аттестации можно поставить в пример, относятся Биробиджанская педагогическая академия, Волгоградский педагогический университет, Казанский педагогический университет, Красноярский педагогический университет, до некоторой степени — Хабаровский гуманитарный университет. Условием успешности выполнения и этой функции выступает педагогический профессионализм. Он обеспечивает квалифицированное и ответственное отношение к делу одновременно.

Не ставя в данной статье цели специально рассмотреть проблему профессиональной подготовки будущих педагогов, отметим лишь, что профессиональное педагогическое образование закладывает тот фундамент, который поддерживает устойчивость и обеспечивает развитие как педагогической практики, так и пауки педагогики. Последней очерчивается второй пласт заявленной памп темы, Роль образования в жизни отдельно взятого человека и общества в целом велика и многогранна. Это обстоятельство налагает на педагогику повышенные обязательства в части решения такой универсальной научной задачи, как производство достоверного научного знания о мире, в нашем случае — о педагогической действительности, охватывая своими исследованиями все образовательное пространство страны и проводя их на высоком по качеству уровне. Однако качество педагогических исследований в массе своей оставляет желать лучшего, и об этом уже достаточно много написано. При этом в многочисленных и справедливых претензиях к уровню научной работы в области педагогики критиками выпущен из виду такой немаловажный момент: слабая степень теоретичности педагогического знания негативным образом сказывается на выполнении педагогической наукой не только своих когнитивных, но и социальных функций.

Общей для педагогов-теоретиков и педагогов-практиков, ключевой для понимания всех предписываемых им социальных функций является трансмиссия социальных норм. Трансмиссия (термин В.Д.Плахова) — это процесс, совершающийся посредством индивидуально-психических механизмов познания деятельности субъекта. Она может быть представлена в рамках жизнедеятельности отдельного индивида как последовательный переход нормы из экстрасубъективпого в интрасубъективное состояние, а затем снова в экстрасубъективное.

В научном сознании в настоящее время происходят сдвиги от классической модели рациональности к ее современным постклассическим формам (неклассическая и постнеклассическая рациональность в терминологии В.С.Степина). Не станем вдаваться в их подробное описание. Для нас принципиально важно отметить, что развитие позиции современной посткласснческой рациональности (в терминологии М.С.Кагана) связано с расширением и углублением представлений о характере исходных установок и предпосылок научно-познавательной деятельности, с выходом их анализа за рамки так называемого чистого разума, т.е. обусловленности познавательных установок всем многообразием внешних и внутренних факторов человеческой субъективности. Сдвиги в понимании рациональности и современной ситуации приводят к тому, что в предмет рефлексии над основаниями научного поиска, по удачному наблюдению В.С.Швырева, входит социальное действие. В этой ситуации познание становится частной формой социального действия и указанное выше противоречие между познанием, образованием и жизнью преодолевается. Утверждение же опасности отрыва познавательной (равно самообразовательной) деятельности от жизни личности лишается оснований, поскольку социальное действие — это не что иное, как организация работы в ориентации на другого. Личность человека существует только в отношениях и взаимоотношениях с другими людьми.

Становится очевидным, что в складывающейся ныне постнеклассической рациональности и сами социальные нормы, и механизм их движения в обществе получают новые смысловые акценты. Ценностные представления о должном, закрепленные в статусе общественных норм, несут в себе новую меру всех вещей — человеческое измерение познания и деятельности. Их распространение и "приживление" в обществе закономерно и не в последнюю очередь зависит от того, в какой мере они будут восприняты и "присвоены" педагогами. В этом деле роль работников пауки и практики образования трудно переоценить. 1£е исполнение неотделимо от процесса развития педагогического профессионализма па уровне личности (следует обратить внимание: именно процесса, а недостигнутого уровня, так как профессионализм характеризует динамическое, а по статическое состояние человека!). Подчеркнем также, что траектория развития профессионализма во многом зависит от самого человека, от его отношений к себе и к миру, к другим людям, к избранному делу. Вместе с тем нельзя игнорировать особенности исторического времени и его требования. Новыми социокультурными условиями инициированы новые свойства профессионального самосознания педагогов — субъектов практической педагогической деятельности: рефлексивность, критичность, ответственность, диалогичность.

Специфика постклассической рациональности заставляет кардинально пересмотреть и роль субъекта научного познания по сравнению с "классикой", Путсиодным понятием здесь также может послужить категория ответственности. В классической концепции рациональности субъект поставлен в познавательную ситуацию, защищающую его от принципиальных ошибок статусом научного знания. Но именно в этом стремлении отказаться от свободы, застраховать себя от риска и ответственности, переложив последнюю на авторитет заданных норм и критериев, находится источник для непрекращающейся критики классического рационального когнитивизма, имеющей давнюю историю.

Все сказанное выше позволяет представить функцию трансмиссии социальных норм как работу гражданского сознания педагогов (практиков и теоретиков), их воли и деятельности по освоению рефлексии над ценностными основаниями социального опыта (не исключая и опыт личный), их усвоению и закреплению в структуре собственной личности. Только так можно придать этому процессу осознанность, целевую направленность и педагогическую содержательность. Проще говоря, это означает, что обязанностью педагога становится непрерывное самосовершенствование всех его профессиональных и человеческих качеств с последующим "присвоением" их новыми поколениями.

С позиций нового мышления включение ответственности в перечень профессиональных качеств личности педагога существенно изменяет ее тип. Если классическим стилем мышления была предопределена *ответственность ретроспективного типа* (наступающая позже совершенного действия), то нарождающийся неклассический стиль инициирует *ответственность перспективного типа* (проектирующую определенные моральные обязательства).

После подробного комментария общей для всех категорий педагогов и основополагающей функции трансмиссии социальных норм не составит большого труда вычленить социальные функции ученых-педагогов.

1. *Распространение среди населения системы ценностей, ориентированных на прогресс образования и общества.* Актуализация этой функции обусловлена следующими обстоятельствами. Современное российское образование находится в состоянии перманентного инновационного поиска. Педагогические инновации существовали и в прежние времена, но образовательная реформа резко повысила их количество и масштаб. Отделять проблемы реформирования образования от проблем реформирования общества в целом, в других его подсистемах, — занятие малопродуктивное и неперспективное. Б.С. Гершунский справедливо заметил; "Школа и общество неотделимы. Это — одна система, и истинные масштабы этой системы нами пока еще не осознаются сполна. Отсюда и наивные даже по своему замыслу попытки реформировать, трансформировать, стандартизировать, дифференцировать, деполитизировать, патриотизировать и т.д., и т.п. систему образования в одной отдельно взятой стране, регионе, штате или школе в надежде па решение каких-то локальных, собственно образовательных или воспитательных задач вне решения задач более общих, глобальных, общественных, цивилизационных..." [9, с. 5]. Другой вывод, логично вытекающий из предыдущего контекста, заключается в том, что реформирование образования требует массового распространения системы ценностей, ориентированных на прогресс образования и общества.

Вызов современности ставит научных работников в области педагогики перед необходимостью публичных выступлений в СМИ, в научных, публицистических и научно-публицистических изданиях, па конференциях, в дискуссиях о ходе реформы образования в стране, о ценностных обоснованиях разрабатываемых образовательных проектов в контексте повой социокультурной реальности и новых ценностей в обществе. Содержание рассматриваемой функции не ограничивается предъявлением сообществу новых ценностей, но предполагает разъяснение людям того, что происходит в первую очередь в сфере образования, а через нее — в пашем обществе, разъяснение того, что мешает, и того, что способствует прогрессу.

2. *Зондировании общественного мнения.* Попытки предлагать инновационные мероприятия без знания общественного мнения, выявления па этой основе потенциальных заказчиков и адресатов и без учета их ценностно-целевых ориентации в этой сфере, равно как и в других, бесперспективны. Именно поэтому реформа в образовании то и дело пробуксовывает. Поэтому, чтобы добиться успеха в деле модернизации образования, нужно принимать в расчет ценности всех вовлеченных в инновационные мероприятия групп и научиться извлекать из них позитивное содержание,

Зондирование общественного мнения тесно связано с распространением среди населения системы ценностей, ориентированных па прогресс образования и общества.

3. *Демонстрация достижений педагогической пауки.* Только изучать общественное мнение недостаточно. Не меньшее значение имеет и его формирование. Большими возможностями влияния на общественное мнение обладают радио, телевидение, пресса, в слабой степени используемые учеными-педагогами. Очевидно, исследователям в области образования нужно смелее лоббировать интересы общества, образования и педагогической пауки, тем более, что у педагогики есть для этого необходимые культурные ресурсы. Сегодня для нас мог бы быть поучительным опыт прошлых лет, когда активно функционировало издательство "Знание", под эгидой которого регулярно и длительное время выходили в свет популярные брошюры рубрик "Педагогика и психология" и "Педагогический факультет".

4. *Защита педагогического сознания от мифологизации.* Для начала определим исходное понятие — понятие мифологизации. Вслед за Е.Л. Чертковой под мифологизацией будем иметь в виду конструирование или фабрикацию нужного результата и представление его в наукообразной форме. Между тем, своим происхождением миф может быть обязан как научному, так и обыденному сознанию. Педагогическое сознание довольно богато мифологическими представлениями. В житейской практике россиян до сих пор распространены такие мифы о воспитании и образовании, как "хороший ребенок — это послушный ребенок", "непослушный ребенок — плохой, упрямый", "ребенок должен слушаться взрослых!", "родители {учителя, начальники) знают лучше", "хорошее образование — основа и гарантия обеспеченной и счастливой жизни", "родители должны жить только ради своих детей, думать о себе — эгоистично и непозволительно" и пр. В основе мифотворчества — острый конфликт между желаемым и действительным, который не находит позитивного разрешения. Не обнаруживая реалистических стратегий собственной деятельности, человек замещает их ориентирами, лежащими в иррациональной плоскости. По этой причине подобные приведенным выше сентенции проникают и в педагогическую науку сквозь "щели" в ее рациональном фундаменте.

В педагогике можно найти немало мифов, заменивших подлинно научное знание. Так, долгое время доминировала идея tabula rasa: маленький ребенок представляет собой "чистый лист" — что на нем напишешь, то и будет. След этого представления запечатлен в тезисе "нет плохих учеников, есть плохие учителя". Потом оказалось, что это не совсем так: многие инстинктивные программы человека, как и животного, закладываются на генетическом уровне. Тогда все инстинктивное, "животное" было объявлено вредным и подлежащим искоренению, чем и поныне занимаются в семьях и в образовательных учреждениях. С другой стороны, па наших глазах получает "второе дыхание" идея природосообразности воспитания, оттесняющая на обочину его социокультурные корни. Фраза "все дети талантливы от рождения" не редкость в педагогических изданиях различных жанров. Такие мифические представления выросли на зыбкой почве педагогической теории, не сумевшей органично соединить естественнонаучное и социально-гуманитарное направления научного поиска.

Особенно пристального внимания заслуживают мифы, вызванные сциентистскими умонастроениями в научно-образовательной среде. Корпи их уходят в прошлое, по побеги продолжают идти в рост и молодо зеленеть. По сей день в педагогической литературе можно столкнуться с убеждениями авторов в том, что в школах изучаются науки (а не учебные предметы!), что советская система образования — лучшая в мире и что главная цель образования состоит в получении знаний, исключительно научных.

Непрекращающийся процесс создания новых педагогических мифологем можно объяснить тем, что околонаучное и внутринаучное мифотворчество зачастую выполняет функцию отсутствующей идеологии. За искусственно созданными мифами стоят вполне реальные субъекты со своими конкретными частными интересами. Например, обществу навязываются устойчивые представления о лучшей в мире советской системе образования. Тем самым, по существу, открывается дорога узкопрагматическим целям образования, сводящимся к формированию знаний, умений и навыков, что на языке экономики означает не что иное, как сокращение его финансирования, а на языке политики — способ производства людей, наиболее удобных для управления "сверху". И то, и другое вполне отвечает интересам определенных политических и финансовых групп, не исключая государственные структуры.

С высоты широких, философских обобщений становится очевидно, что в настоящее время почва для мифотворчества особенно благоприятна вследствие крутого поворота в нашей истории и неясности той исторической перспективы, которая могла бы быть приемлемой для общества в целом. Ни "вперед к капитализму", пи "назад к социализму" или еще дальше — к "православию, самодержавию и народности" (знаменитая триада графа Уварова) - последнее иной раз предлагается в качестве ориентира в некоторых педагогических публикациях — не могут рассматриваться как реалистические цели.

Этим обстоятельством объясняется трудность момента, но не снимается ответственность с ученых-педагогов за реанимацию старых мифов и производство новых, искусственных. Искоренить мифологию нельзя, по можно осуществлять ее критический анализ. Более того, это совершенно необходимо потому, что в настоящее время, по наблюдениям МА.Маз-ничепко, мифологическая часть педагогического знания не рефлексируется теорией образования. Анализ и разоблачение педагогических мифов, как и различным проявлений утопизма, сейчас не менее необходимы, чем разработка позитивных концепций развития образования. Оба эти процесса предполагают и взаимно поддерживают друг друга, Критиковать миф непросто, так как он, как уже было отмечено, строится па иррациональном фундаменте. Единственная антитеза мифу — культивирование самосознания, критический подход к себе самому и окружающему миру, постижение смысла педагогической реальности с позиций педагогической теории.

5. *Экспертная функция,* выполняемая научными работниками в сфере образования, в первую очередь предполагает зрелость гражданских, качеств личности ученого. Ведь экспертиза может быть эффективной только в случае полной ее независимости. Следовательно, от ученого требуются умения отстаивать свое мнение, сохранять свое лицо и достоинство, преодолевая возможное давление извне.

Социальное право па выполнение педагогами-теоретиками рассматриваемой функции может найти выражение и в форме требований ученых па проведение самой акции экспертизы в тех случаях, когда сомнительные эксперименты, распространение заведомо слабых в концептуальном отношении инновационных проектов и т.п. представляют угрозу для интеллектуального здоровья подрастающего поколения, приводят к моральным издержкам всех субъектов образовательного процесса. Особенно это касается разрабатываемых стандартов образования, создаваемых учебников и учебных пособий как па федеральном, так и на региональном и местном уровнях. Например, многие церковнослужители ратуют за введение в школы и вузы Закона Божия или богословия. Патриарх Алексий II предлагает включить в учебные планы государственных учебных учреждений курс теологии или основ православной культуры. Такие тенденции должны были бы получить определенную оценку в научно-педагогических кругах. Но вместо этого Министерство образования в последние годы своего существования в указанном статусе привлекло патриархию для экспертизы программ, проектов, учебной литературы. Между тем голос ученых-педагогов по поводу инновационных мероприятий подобного рода почти не слышен. Об их опасности предупреждают наши коллеги — философы образования: "Противоречивые позиции, внедряемые в современную российскую школу, когда сталкиваются идеи креационизма и учение об эволюции, ведут к неизбежным фрустрациям в головах школьников; из таких ситуаций не только ученик, но и родители не смогут найти выход" [4, с. 32]. Безынициативность научно-педагогического сообщества характеризует его не с лучшей стороны, снижает престиж педагогической пауки. Отказавшись взять на себя ответственность за проектируемое будущее (ответственность перспективного типа), ученые-педагоги вряд ли смогут избежать ответственности за последствия описанной ситуации (ответственность ретроспективного типа). Невыгодность такой позиции для самих ученых очевидна.

В заключение приведем некоторые-выводы. Во-первых, правомерно считать социальную ответственность педагогов одной из ценностей в российском общественном сознании и рассматривать ее как повое научное понятие в контексте науки об образовании — педагогики.

Во-вторых, специфика педагогического угла зрения на понятие ответственности состоит в том, что оно рассматривается с позиций социально-педагогической практики как характеристика профессионализма педагогов-практиков и педагогов-работников пауки.

В-третьих, в качественном выполнении педагогами своих социальных функций незаменимую роль играют педагогическое образование и педагогическая наука как главный источник его содержания, равно как и профессиональный уровень педагогов-практиков и педагогов-ученых.

В-четвертых, социальные функции педагогов связаны между собой, по нетождественны. Выполнением одной функции поддерживаются и усиливаются другие,

В-пятых, социальные функции педагогов вариативны и зависят от социокультурных особенностей общества. Отсюда ясно, что в будущем возможно отмирание отдельных функции и появление взамен отживших новых.

Профессиональное выполнение педагогами — практиками и научными работниками — вменяемых им в обязанности социальных функций способствует формированию гражданского общества и гарантирует ответственное отношение к результатам собственной педагогической деятельности.

**Список литературы**

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.

2. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник. Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я.Гозмана, Д.А.Леонтьева. М., 1990.

3. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: учебное пособие для студентов. М., 1996.

4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.