

первоначальное – внедрение европейских способов организации образования в традиционное (архаичное) российское образование. Представляется, что в образовании понятие «инновация» используется в смысле, наиболее близком позиции Йозефа Алоиза Шумпетера – австрийского и американского экономиста, социолога и историка экономической мысли, высказанной в начале XX в. Он связал инновации с «осуществлением новых комбинаций», то есть посчитал, что любое новшество является уникальной выборкой ресурсов из имеющихся знаний (концептуальных положений, теорий, методик), материальных, финансовых и других ресурсов. Причем результаты нововведения служат в свою очередь компонентами при формировании решений для будущих задач. *В образовании инновация – это именно выборка из имеющегося багажа ресурсов культуры, осуществленная при управлении самим образовательным процессом.*

В XXI в. продолжает воспроизводиться образовательная традиция, ориентированная на тезис о существовании абсолютной истины и ее трансляции в процессе образования. Данный тезис находит отражение в институциональной структуре образования: образование как процесс приближения к истине принципиально нельзя завершить, преподаватель, являясь посредником между истинным знанием и обучающимся, обладает непререкаемой личной позицией. Этот способ организации образования продемонстрировал свою успешность в условиях, когда требовалось подготовить достаточно много специалистов прикладного уровня при предъявлении к ним стандартизованных требований. Среди функций образования в этой традиции основной оказалась адаптивная: вписать входящего в жизнь индивида в определенный тип социальности.

Эту же функцию социальной адаптации в масштабах Европы выполняют «Болонские принципы», направленные на создание единой европейской образовательной системы. Для Европы задачи системы образования решаются путем понятности образовательных систем разных стран по отношению друг к другу, когда из документов об образовании каждой страны (начиная с законодательной базы и заканчивая приложениями к диплому у конкретного выпускника) должно быть ясно, чему именно, как именно и на каком уровне, с какой глубиной обучился человек. Европейское образовательное пространство работает на социальную адапта-

цию в рамках пусть нестабильного экономического, но достаточно стабильного социально-политического развития общества. Оно оформляется на основе устойчивого воспроизводства такой культуры, в которой высока готовность каждого к проявлению индивидуальной инициативы ради обеспечения желаемого уровня жизни.

Известно, что на уровне документов, например образовательных стандартов, образование изменило приоритеты: переход от «знаниевой» к «компетентностной» парадигме. Знание постепенно теряет свою стабилизирующую роль основания интеллектуальной жизни и тем самым общества в целом. Формирующаяся новая парадигма образования основана уже не на воспроизводстве готового знания (ранее знание – «вечно», абсолютно, в настоящее время – преходяще, относительно), а на готовности индивида к действию в разнообразных ситуациях. Образование ориентируется на подготовку людей к неопределенному, нерегламентируемому и непредсказуемому будущему. Однако от прежней традиции образования сохраняется стремление научить алгоритму, но теперь уже не «алгоритму знания» – не применению готовых знаний, а «алгоритму действия» – реагированию в различных ситуациях. Во всех отраслях профессиональной подготовки все более выступает на первый план проблема обучения поведению в профессиональной деятельности.

Знание рассматривается сегодня как ценность только при наличии возможности его непосредственного использования, при достижении на его базе вполне конкретного практического результата. Данная ориентация отчетливо проявилась в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения, где утвердился компетентностный подход. В основе стандартов заложена идея определения желаемых результатов образования и средств их достижения в профессиональном образовании заказчиком обучения – работодателем. В качестве обязательной технологии при проектировании стандартов профессионального образования вводится требование формирования устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда.

Однако для работодателя присутствует неясность в определении профессиональной пригодности бакалавра и магистра, подготовленных в рамках компетентностной ориентации образования.

При быстрых темпах реформирования всех сфер общественной жизни довольно трудно сформулировать во всей полноте тот образец профессионала, на который образование должно ориентироваться. Сообщество работодателей в определенной сфере экономики часто не имеет единого понимания идеального выпускника. Можно сказать, что оно и не заинтересовано в оформлении такого единого понимания, так как кадровый потенциал конкретного предприятия, компании, корпорации – это фактор, определяющий конкурентные преимущества на рынке. Предприятиям, особенно крупным, выгоднее создать собственный корпоративный вуз, собственную систему профессиональной подготовки и переподготовки, чтобы в процессе обучения отразить конкретные собственные требования к компетенциям выпускника определенного уровня, чем в Государственном стандарте подготовки бакалавра или магистра заложить идеальный образ работника. Не спасает от проблем и привлечение работодателей к преподаванию в вузах. Кроме того, что такое участие их в профессиональном образовании фрагментарно, ограничено отдельными видами подготовки, между академической средой и работодателями нет единства в понимании того, чему учить.

Тем не менее нормативно заложено требование привлечения в вузы представителей бизнеса, но оно не связано с обеспечением базовой (основной) части образовательной программы. Для систематических занятий со студентами, консультаций, ведения научной работы у предпринимателей просто нет временных ресурсов. Да и специфика ведения бизнеса в России: несовершенство правовой базы, высокий уровень коррупционности чиновников, распространенность «нецивилизованных» форм решения вопросов и прочее – не способствует тому, чтобы в рамках официальных образовательных процессов нашли отражения все нюансы ведения бизнеса. Трудно ожидать от преподавателя-бизнесмена раскрытия обучающимся всех «тайн» ведения бизнеса, ведь это чревато обострением конкуренции. Кроме того, успешность в ведении бизнеса не всегда сочетается с педагогическими способностями и специальными педагогическими знаниями.

Основное возражение против определения стандартов профессиональной подготовки сообществами работодателей связано с тем, что в стандарте необходимо проектирование будущего. В нём

должна быть заложена стратегия достижения желаемого состояния, а не приспособление к настоящему, выраженному в наборе компетенций, утвержденных работодателем. В ФГОС ВПО третьего поколения видно, как в сфере высшего образования конституируется представление о знании как всего лишь инструменте для достижения жизненного успеха.

* * *

Ранее знание исходило из необходимости целостного, системного видения общества и природы, что выражалось в акцентированном внимании к теориям глобального уровня, особенно философского. В прежней системе высокое качество образования обеспечивала взаимосвязь науки и образования. Установка на фундаментальность проявлялась в последовательном и систематическом изучении как профильных, так и фундаментальных гуманитарных и естественнонаучных предметов. В двухуровневой системе образования, на которую фактически переходит Россия, в профессиональном образовании глобальным вопросам и теориям отводится место на втором плане.

Даже в отношении этих собственно научных теорий возникает дискуссия о доле их представленности в образовании. В апреле 2010 г. в публикациях в немецких изданиях обсуждался вопрос: «Сколько теории нужно врачу?», участники дискуссии склонялись к пользе развития практики в ущерб даже собственно научным теориям. Подобные ограничения теоретического обучения в пользу практики – распространенная во многих профессиональных областях установка. Зачастую фундаментальные концепции вообще выводятся из сферы собственно образования, либо их объем в конкретных образовательных программах минимизируется. Так происходит с преподаванием социогуманитарных дисциплин, в частности философии в вузах. Или же фундаментальные знания рассматриваются как инструмент решения частных профессиональных проблем (например, введение курсов «Этика науки», «Этические проблемы в профессиональной сфере» и т. п.). Достаточно распространенное критическое отношение представителей конкретных наук к философии связано не только с отдельны-

ми частными проблемами качества преподавания. Проблема глубже. Сегодня наука имеет развитые теории своего предмета, по степени общности приближающиеся к философским построениям, и при общей ориентации образования на раскрытие прикладных моментов критическое отношение к философскому и теоретическому знанию в целом неизбежно.

Это имеет несколько важных следствий. Неизбежно «Болонские принципы» образования конституируют инфантилизм в сфере образования. «В любом американском университете... студента окружают таким вниманием и опекой, как будто никто не сомневается в его обязательном инфантилизме, граничащем с аутизмом»². Во время встреч с западными коллегами – профессорами европейских университетов – пришлось столкнуться с явным осознанием изменений, произошедших, например, в Германии при переходе на двухуровневую систему высшего образования. Профессора сетовали на то, что акцент на контроль процесса усвоения материала, значительная регламентированность общения преподавателя и студента есть явный отход от принципов гумбольдтовского университета, то есть от трактовки университета как не несущего ответственности за применение знаний обученным субъектом, от связи исследований и процесса обучения, от рассмотрения студента как взрослого самостоятельного субъекта.

Об этом явно говорят и руководители образования нашей страны. «Традиционный подход [в образовании] хорош для тех людей, которые очень сильно мотивированы на учебу, на развитие, на получение фундаментальных знаний. Но в целом образовательная парадигма сегодня другая. Обществом, людьми, государствами, экономикой востребовано массовое высшее образование. “Образование для всех” – эта задача сегодня касается не только начальной школы. Это все в большей степени насущная необходимость для всех видов образования, включая университетское»³.

Западные коллеги, уже столкнувшиеся с последствиями ухода от «знаниевой» парадигмы, прямо говорили, что влияние на образование конкретного студента индивидуальности профессора и ассистента будет уменьшаться, фактически основным субъектом образовательного процесса станет технический персонал. Высшее образование, ориентированное на внедрение принципов Болонского соглашения, перестает видеть в студенте автономную самостоятельную

ную персону, субъекты образования (преподаватель и студент) не равные субъекты. Внешне изменения могут выглядеть прямо противоположным образом: увеличивается ответственность студента за выбор курсов, организацию самостоятельной работы, определение индивидуальной траектории обучения, включая формы образования в течение жизни. Однако современный студент отличается, к сожалению, невысокой мотивацией к самостоятельному систематической учебному труду без внешнего принуждения и постоянного контроля. Уповать на то, что каждый студент потратит время, выделенное на самостоятельную работу, по назначению, по меньшей мере утопично. В современном образовании не формируются условия для общения студента и преподавателя как равных партнеров. По сути, вертикаль отношений сохраняется, но субъекты образования поменялись местами. Если раньше лидерские позиции принадлежали профессору, то теперь они принадлежат студенту.

Ю.Хабермас полагает, что «полный смысл индивидуальности может быть сохранен только в том случае, если мы оставим его для перформативного употребления и будем использовать его во всех дескриптивных соединениях только в смысле единичности»⁴. Такое понимание индивидуальности при обращении к человеку не предполагает, что она является его абсолютной внутренней собственностью, она нуждается в подтверждении со стороны других «Я», в закреплении в отношениях интерсубъективного познания. Таким образом Хабермас выходит к проблеме коммуникации, где индивидуальность является условием начала такой деятельности. Самоутверждение, самоидентификация индивидуальности заменяется только аспектом подтверждения последней со стороны адресатов общения. В современном образовании фактически проводится линия хабермасовского понимания индивидуальности как результата подтверждения сторонами, вступившими в коммуникативное взаимодействие. Стремление к подтверждению индивидуальности педагога обязательно проявится и уже проявляется в распространении элементов поп-культуры и так называемой поп-науки, в стремлении к внешним эффектам в ущерб качеству ежедневной, подчас незаметной работы.

Современный студент встречается с широким спектром образовательных технологий, большинство из них выдается под маркой инновационности. Обилие и разнообразие педагогических

экспериментов, а эксперимент, «по определению», может иметь и отрицательный результат, квалифицируется как свидетельство неустойчивости представлений общества о целях и задачах образования. Инновации как отрицание старого, проверенного, непредсказуемы в своей результативности. Однако идеология реформирования образования, сопряженная с переходом к проектному финансированию образовательных институтов, абсолютизирует роль инновации («инновации любой ценой»).

Изменчивостью педагогических приемов и технологий система образования отвечает на задачу формирования психологической и социальной готовности индивидов при изменении окружающих обстоятельств изменить собственные установки и личностные характеристики. Как признак образовательных инноваций рассматривается внедрение в учебный процесс тренингов, деловых, ситуационных, прогнозных, модельных игр, интерактивных образовательных технологий. Причем процесс обучения все более становится похож на процесс развлечения. Распространение тренинговых образовательных технологий на всех уровнях системы образования свидетельствует об укреплении образовательной парадигмы, ключевое назначение которой сформировать «умение», а не «знания». Отличие от прежней парадигмы образования в том, что ранее делался основной упор на усвоение знания прошлого, а теперь – на технологии поведения в ситуациях, основанных не столько на прежнем опыте культуры, сколько на индивидуальном понимании и личном опыте. Вчерашние школьники готовы подробно описать собственные мысли «по поводу», часто крайне далеко отстоящие от замысла автора, оценить поступки героев в основном с позиций сегодняшнего дня. Но они не подготовлены и не готовы провести литературоведческий анализ произведения с опорой на текст и авторские идеи. Неслучайно на разных ступенях образования начинает преобладать такой жанр письменных работ, как эссе⁵. Свободный жанр эссе призван зафиксировать субъективные соображения по некоему поводу, он не претендует на системную или исчерпывающую трактовку предмета. Целью этого вида работ для школьника и студента является развитие самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Использование концепций и аналитического инстру-

ментария, предполагающегося рамками темы, не имеет решающего значения в сравнении с авторской позицией по поставленной проблеме.

С точки зрения социальных последствий важно обратить внимание, что многократное проигрывание ситуаций делает людей, воспитанных на базе таких технологий, более терпимыми к любым возможным будущим событиям, а значит предсказуемыми и конформными. Позволю себе сослаться на опыт работы со студентами-медиками, изучающими курс «Биомедицинская этика». Попытки применить биоэтические принципы справедливости, правдивости, конфиденциальности, информированности к конкретным практическим ситуациям при первом приближении для студентов сопровождаются сильной эмоциональной реакцией, стрессовым состоянием. Однако по мере «проигрывания» сценариев поведения в различных моделях отношения врача и пациента уровень эмоционального переживания ситуаций снижается. Подобная готовность к поступку в многовариантном сценарии развития ситуации важна для медика, но если брать массовую профессиональную подготовку, то специалист, подготовленный посредством тренингов, более предсказуем и стабилен в своем поведении, при снижении личностной интеллектуальной рефлексии над его ценностными критериями.

Современное образование апеллирует не только к относительности знания, но и к относительности ценностей. В зависимости от ситуации профессионал должен быть готовым поступить различным образом. Такое образование не дает учащимся ориентиров стабильности в их будущей профессиональной деятельности. Отсутствие же таковых оказывается сопряженным с отсутствием системы ценностей в моральной сфере, что не может не сказаться на поведении человека в обыденных ситуациях. В отличие от прошлого, современное образование ориентирует учащегося не на воспроизводство ценностей, а на выработку своих собственных критериев оценки своего поступка и поступка другого. Причем такая выработка критериев далеко не всегда укладывается в рамки одобренного или допускаемого обществом. Ориентация образования на готовность к постоянным изменениям провоцирует на выход из этих рамок как в мысли, так и в поступке. Тем самым идея преемственности ценностных составляющих культуры между поколениями по меньшей мере ставится под сомнение.

Образование не столько ориентировано на трансляцию традиций, сколько способствует тому, что новое поколение вырабатывает собственные критерии поведения в новых ситуациях. Ранее такая задача возникала только в периоды кардинальной смены социальной структуры. В современных условиях она становится нормативным требованием к системе образования, поэтому и реформы образования практически во всех странах мира стали постоянным явлением. Педагогические инновации ориентируют институты образования на то, чтобы готовить человека, способного к постоянному изменению окружающих обстоятельств, как и к изменению себя. Получается, что инновации оборачиваются все тем же стремлением получить на выходе из образовательных институтов человека социализированного.

* * *

Сегодня важно, чтобы за внешними изменениями, происходящими в образовании, общество увидело их смысл. Философия во все периоды своего существования уделяла особое внимание приложению тех или иных концепций к одной из областей социокультурной действительности – образованию. Философы всегда стремились осмыслить ценности и идеалы образования и образованности. По мере оформления системы образования, выявления специфических закономерностей функционирования и развития образовательных парадигм, осознания его универсального статуса в связи с потребностями личности в постоянном обновлении знаний в условиях возрастающего динамизма общественной жизни началось оформление философии образования в качестве самостоятельного исследовательского направления.

Первым институциональным оформлением данной исследовательской области принято считать создание в 40-х гг. XX в. в США общества философов и педагогов-теоретиков. Целью его стало исследование философских проблем педагогики, философская оценка образовательных программ. Помимо исследовательских задач речь шла и о подготовке учебных курсов и профессиональных преподавателей по философии образования в колледжах и университетах.

Процесс оформления философии образования как самостоятельного научно-учебного направления не завершен, но наблюдается переход от объединения отдельных исследователей в оформление институтов и департаментов. До настоящего времени продолжается прояснение статуса философии образования, ее места в системе философского знания, с одной стороны, и взаимоотношений с педагогической теорией и практикой, с другой стороны. Выделяются несколько подходов к определению её статуса. *Первый* трактует философию образования в прикладном ключе: речь идет об использовании общефилософских положений для обоснования сущности образования и закономерностей его развития.

Второй подход рассматривает сочетание «философия образования» как синоним теории образования, тем самым отрицается предметная специфика этого направления в сравнении с теоретической (общей) педагогикой, что неправомерно расширяет границы философии в целом. Примером такого рода широкого исследования является католический университет Иоанна Павла II (Любляна, Словения). Кафедра философии образования была учреждена в 1996 г. Философия образования определяется как субдисциплина педагогики, и ее основными целями являются следующие: философский анализ и интерпретация образования в его метафизическом, антропологическом, этическом, аксиологическом и по желанию (например, в критической философии образования) идеологическом аспектах. Ключевой темой научных интересов сотрудников является концепция персоналистической педагогики, сформулированная в динамичном режиме и в христианском вдохновении видения персоналистического самостоятельного обучения и самостоятельного образования.

Третий подход исходит из наличия у философии образования, как самостоятельной области философских исследований, особого предмета – образования в единстве ценностных, институциональных, процессуальных и результативных аспектов. Целостность объекта предопределяет принципиальную интегративность, междисциплинарность философии образования как философской дисциплины.

На рубеже XX–XXI вв. резко возрастает интерес к философскому обоснованию образовательных парадигм. Теоретизация проблем образования актуализируется в связи с кризисными яв-