

ОБРАЗОВАНИЕ, ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ общественное развитие: ориентация на будущее

Владимир Ильич Загвязинский,
*заведующий кафедрой Тюменского государственного университета,
академик РАО, Заслуженный деятель науки РФ, профессор,
доктор педагогических наук*

Ольга Владимировна Ройтблат,
*ректор Тюменского областного государственного института
развития регионального образования, доцент,
кандидат педагогических наук*

Способность целенаправленного и сознательного опережающего отражения действительности позволяет эффективно предвидеть будущее, заранее определить его цели, содержание и способы преобразований. На этой основе строится социально-экономическое прогнозирование, эвристическое (преобразующее) моделирование и перспективное проектирование. К сферам, ориентированным по своей социальной роли на настоящее и будущее, несомненно, относится образование. Однако, как правило, образование решает уже назревшие в сферах экономики и политики задачи, лишь в лучших, новаторских вариантах педагогической практики предвосхищая будущее.

• педагогическое предвидение • опережающее образование • социально-педагогическая прогностика • социально-личностная парадигма образования

Сегодня становится стратегической задачей перехода к **опережающему** по своей направленности, содержанию, функциям образованию, которое на базе прогрессивного исторического опыта, анализа современной ситуации, социально-экономических прогнозов, перспективных идей и подходов обеспечивает решение не только актуальных сейчас, но и перспективных проблем самого образования и социально-экономического развития в целом.

Опережающее образование

Это понятие в педагогической и методической литературе используется

как ориентир развития образовательной системы страны на среднесрочную и долгосрочную перспективу. В более узком, методическом смысле это понятие связано с таким построением учебно-познавательного процесса, когда при изучении текущего материала создаётся задел в виде фактов, примеров, характеристик, который облегчает освоение последующих тем, трудных для части учащихся, или такого построения воспитания, когда заранее готовится база (ситуации, факты, примеры, оценки и т.д.), перестраивается, актуализируется и обогащается личностный опыт для формирования ценностных ориентаций, способностей, нравственных качеств личности. Общая идея — нацеленность на перспективу —

характерна для учения Л.С. Выготского, положения А.С. Макаренко о системе перспективных линий (близкой, средней и дальней перспективе) и «завтрашней радости» в развитии воспитанников.

Образование, стратегически ориентированное на развитие, перспективное и преобразующее, должно в идеале опережать развитие экономики и социальной сферы, иначе оно обречено вечно быть догоняющим. Оно должно ориентироваться не только на современный рынок труда, где в нашей стране избыток специалистов юридического, финансового, экономического профиля (а это вполне можно было предвидеть) и явный дефицит не только инженеров, техников, квалифицированных рабочих, но даже педагогов, что также можно и необходимо было предвидеть, если ориентироваться на запросы будущего с упреждением хотя бы на 5–10 лет.

Образование призвано опережать традиционную массовую практику, опираясь на сочетание гуманистических традиций и новаторских технологий.

В последние годы вопреки декларируемому в нормативных документах тезису о приоритетном характере образования утвердился подход к образованию как к сфере, обслуживающей прежде всего экономику, подчинённую её интересам и запросам. Однако очевидно, что высокий уровень образования россиян — это мощный потенциал развития экономики и всего общества, что «создаёт благоприятный фон для нашего будущего» (В.В. Путин). Наши образовательные достижения признаны серьёзными конкурентными преимуществами в преодолении отставания и в экономической, и в социальной сферах. Стоит, вероятно, трактовать экономику и образование как сферы, призванные продуктивно взаимодействовать, прокладывая дорогу в будущее.

Роль педагогической науки

В обеспечении поступательного развития образования, его движения к модели опережения роль педагогической науки заключается в разработке направлений развития образования:

- Анализ современного состояния (ситуации) в образовании, актуальных и потенциальных

проблем, резервов, тенденций, точек роста и факторов развития, а также условий, обеспечивающих или тормозящих совершенствование образования.

- Изучение и анализ опыта отечественного образования для выявления и учёта исторических традиций, прежде всего прогрессивных, а также просчётов и ошибок с целью их профилактики в настоящем и будущем. Такой анализ следует вести исходя из принципа единства логического и исторического (Ф.Ф. Королёв), т.е. оценивая и объясняя исторические процессы и события с современных научных позиций, но не искажая их в угоду любым политическим установкам и амбициям.
- Изучение и анализ зарубежного опыта реформирования образования, его достижений и ошибок с целью определения целесообразности, условий и способов его использования.
- Обеспечение инновационного развития образования: обоснование стратегических направлений, проблем, ключевых положений, нормативных актов, программ развития образования или модернизации образовательных систем. Важнейшим условием реализации этого направления должно стать развитие **социально-педагогической прогностики**, обеспечивающей научно-обоснованное социально-педагогическое прогнозирование, своего рода мысленное предвидение с использованием двух видов прогноза: экстраполяционного (распространение действия определённых факторов и тенденций прошлого, обретений и потерь настоящего на будущее) и конструктивного (инновационного) — прогноза развития в связи с вносимыми конструктивными инновационными преобразованиями. Последний вид прогноза чаще всего имеет сценарный характер и требует трёх вариантов прогноза: оптимального (если удастся улучшить условия функционирования и развития образования), минимального (необходимого при любом варианте развития ситуации) и реального

(чаще всего реально достижимого в сложившихся условиях с учётом социальных и экономических прогнозов).

Подготовка нормативных актов, образовательных стандартов, программ, приказов, призванная устранить (или сократить) разрыв между провозглашаемой социальной стратегией, не всегда последовательной её реализацией в образовательной политике и практикой реформирования образования, может стать предметом относительно нового направления, синтезирующего политику и науку, — **педагогической (точнее — социально-педагогической) политологии**.

● Важным условием утверждения и сохранения курса на опережение выступает критика поспешных, малообоснованных, неподготовленных и ошибочных решений. Значительный вред образованию принесло не собственно введение Единого государственного экзамена (государственный контроль за уровнем образования необходим), сколько его исключительно тестовый инструментарий. К сожалению, критика ЕГЭ долго игнорировалась Министерством образования и науки, а его определённая корректировка началась только к исходу десятилетия, на протяжении которого школа вынуждена была по существу переориентироваться с задач развития учащихся на их натаскивание на сдачу стандартизированных тестовых экзаменов. Многообразные задачи развития личности были принесены в жертву возведённому в абсолют тесту (М. Чошанов).

Не только ошибочным, но и опасным для судеб страны представляется серьёзное сокращение гуманитарного образования, в том числе эстетического воспитания и развития в школе, ведь образование обеспечивает развитие творческих способностей во всех сферах деятельности. Другой пример: в борьбе за качество научно-аттестационных работ сейчас преобладает односторонний процедурно-репрессивный подход; при изложении мер, которые уже предприняты или предполагается предпринять, преобладают выражения: ужесточить, запретить, лишить права, и далеко не на первом

плане так необходимые меры помощи соискателям, их научным руководителям по формированию их исследовательской культуры и методологической компетентности¹.

Оценка эффективности

Важное средство проверки предполагаемой эффективности нововведений — опережающее инновационное экспериментирование, пилотное опробование для того, чтобы усовершенствовать проект, будь то стандарты, учебные программы, порядок финансирования или новое оборудование, и уже затем рекомендовать их к широкому внедрению. К сожалению, пилотное экспериментирование или широкая апробация нововведений часто заменяется мерами административного диктата и финансового поощрения тех, кто его принял.

Авторы нововведений, программ развития, управленческих решений не всегда считают необходимым просчитывать их последствия даже на несколько шагов вперёд, не говоря уже об отсроченных и косвенных результатах. Возникают серьёзные неоправданные риски, как явные, так и завуалированные сиюминутными эффектами ошибки. Разве трудно было, учитывая активную демографическую политику государства и реально уже явившихся на свет младенцев, предупредить дефицит кадров воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальной школы, организовав их опережающую подготовку в учреждениях профессионального образования? Наверное, можно было предвидеть, что оценка деятельности не только учреждений образования и их руководителей, но даже губернаторов по результатам ЕГЭ вызовет крутую волну устремлений к завышению и даже фальсификации результатов государственного экзамена.

Нередко просчёты управленческих решений связаны с неверно расставленными

¹ Проект Концепции модернизации системы аттестации научных кадров высшей квалификации в Российской Федерации // <http://минобрнауки.рф./документы/3307>

акцентами и приоритетами развития, ориентирами и средствами определения эффективности тех или иных решений. Например, акцент только на экономической эффективности образования без надлежащего внимания к социальной и личностно-развивающей его отдаче приводит к односторонней трактовке образования как сфере услуг, умножению платных услуг, уводит от решения основных задач образования.

Личностно ориентированная педагогика

Общая устремлённость в будущее, глубокая прогностичность отличают труды классиков педагогики. Вспомним для примера хотя бы труды великого чешского педагога-мыслителя Я.А. Коменского, опередившего своё время на несколько столетий. Обоснованная им классно-урочная система, постоянно совершенствуемая, дошла до нашего времени. Заветы и рекомендации выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского (о народности в образовании, о роли высокого профессионализма учителя и вреде педагогического знахарства и многие другие) актуальны и сегодня. Можно вспомнить актуальный для современного деятельностного подхода в образовании «закон единства в многообразии» Ф. Фребеля, который требует постижения мира на основе единства мысли, чувства и движения.

В отечественной педагогике нового времени перспективной оказалась система социально-личностно ориентированной педагогики А.С. Макаренко и его знаменитого последователя, продолжателя, а в чём-то и оппонента В.А. Сухомлинского.

А.С. Макаренко, утвердив в своём опыте и обобщив в теории идеи воспитывающего коллектива, использовал его как инструмент и среду воспитания личности. Он подчёркивал, что «не может быть воспитания, если не сделана центральная установка о ценности человека»². Ориентация на воспитание личности, внимательное, заинтересованное отношение, талантливо инструментированный индивидуальный подход к каждому воспитаннику позволяют характеризовать педагогическую систему А.С. Макаренко как не только социально, но и личностно ориентированную. При этом он считал необходимым проекти-

рование программы человеческой личности и индивидуальных корректив к ней, исходя из собственной концепции о системе перспективных целей развития и отдельной личности и коллектива, из установки, что нужно «подходить к каждому человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться»³, создавать перспективу «завтрашней радости» как стимула человеческой жизни.

В.А. Сухомлинский задолго до времён перестройки 90-х годов прошлого века разработал и реализовал развивающую, современную и сегодня систему гуманно-личностного образования, за что и был обвинён сторонниками сугубо заидеологизированного классового подхода в абстрактном буржуазном гуманизме. В.А. Сухомлинский, по существу, выдвинул идею и нашёл способы отражения в школьном обучении всего богатства культуры (а не только основ наук), что только теперь, и то ещё неполно, отражено в утверждающемся компетентностном подходе, в рекомендациях по формированию у школьников универсальных умений и общей интегративной картины мира. Вспомним, какое внимание уделялось в педагогической концепции и гражданскому воспитанию, и развитию эстетических чувств и эстетического вкуса.

В опыте и сочинениях А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского органично сочетаются социальный заказ, воспитание в коллективе и субъектно-личностный подход к каждому воспитаннику. Они тем самым предвосхитили концепцию «педагогики сотрудничества», теорию и методiku гуманно-личностной педагогики, современную парадигму открытого, гибкого, социально-личностного по своей направленности и сути образования.

Гуманистический потенциал педагогики А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского сегодня противостоит современной рыночной лжепарадигме образования, в которой

² Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. М., 1983–1986. Т. 1. С. 249.

³ Там же. Т. 4. С. 13.

образование трактуется как сфера услуг, сохраняется и даже пока ещё не полностью реализуется ориентация только на современные, а не перспективные запросы рынка труда, не преодолен технократический подход к решению образовательных проблем.

Они сумели воплотить в своих педагогических системах гуманистические традиции отечественной и мировой педагогики и, что особенно важно, традиции гармоничного сочетания социального и личностного начал в воспитании, которые успешно развивали В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, а также идеи западной гуманистической психологии XX века (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.). От них эстафету гуманной педагогики принял Ш.А. Амонашвили, убеждённый в природной одарённости каждого ребёнка и мастерски умеющий эту одарённость выявить и развить. Вместе с ним эту эстафету приняли энтузиасты-исследователи «педагогики сотрудничества», воплотившие идеи и методики опережающего образования, призванного подготовить «почву», создать человеческий кадровый резерв для последующих преобразований в социальной и экономической сферах. Демократизация образования, как это и должно быть в системе прогрессивных социальных преобразований, предшествовала демократизации общества, хотя, к сожалению, опережение начала 90-х годов оказалось временным и преходящим.

Развитие идей и практики гуманно-личностного образования продолжили представители теории и практики личностно-ориентированного образования: акцент был сделан на ребёнке как субъекте образовательного процесса, на его свободном развитии, реализации задатков, обогащении его внутреннего мира.

Опережающий педагогический опыт

Особую роль в утверждении нового играет такой вид передового педагогического опыта, который не только идёт в ногу со временем, а опережает его. Это опережающий педагогический опыт, часто имеющий прорывной нова-

торский характер. Его отличают перспективные идеи о полезных преобразованиях, общая схема, проект, инструменты реализации этих идей, стремление и умение воплотить их на практике, реально созидать будущее в настоящем.

Вариантом таких опережающих инноваций стал опыт школы-лицея № 34 г. Тюмени, сложившийся в конце 80-х — начале 90-х годов прошлого столетия и во многом предвосхитивший последующие образовательные реформы (директором школы была одна из авторов настоящей статьи). Опыт имел комплексный характер и развивался по четырём основным направлениям. **Первое направление** представляло собой проекцию набравшего силу процесса глобализации, разработанной в виде обучения со второго класса иностранным языкам (английскому, французскому, немецкому) всех учащихся. Была принципиально исключена всякая «селекция», деление учащихся на способных и неспособных. В первые же несколько лет экспериментаторы убедились, что поступили правильно, поскольку каждый ребёнок в состоянии освоить язык, только на одно и то же одному ребёнку нужно полгода, а другому год или два. И когда педагоги не «гнались» за показателями, а шли от конкретного ребёнка, то получили поразительные результаты: даже самые слабые ребята к пятому-шестому классу в освоении иностранных языков догоняли более сильных.

Главный упор в методике преподавания был сделан на преодоление барьера устной речи. И учителя иностранного языка (их в 90-е годы в школе было 25 человек) старались не тратить учебное время на переписывание лексики, упражнений, текстов, а создавали обстановку устной игровой коммуникации с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся: в летний период в летнем школьном лагере все мероприятия, начиная с зарядки, проводились на иностранном языке. Для детей это было легко и интересно, они с удовольствием осваивали иностранный язык. В учебное время проводили экскурсии,

посещали театры, музеи, концерты, проводили дискуссии и т.п. на иностранном языке.

В начале 90-х годов администрация школы обратилась к властям США и Великобритании с просьбой найти возможность для языковых стажировок учащихся школы. В дальнейшем на протяжении шести лет ребята по международному обмену занимались в школах в штатах Вашингтон, Айова (США) и в г. Плимут (Великобритания). Стажировки учащихся длились от одного месяца до года, а 10 преподавателей школы проработали в США от 8 до 12 месяцев. Возможности международного обмена использовали 280 учащихся (наших и американских).

Эффект был очевиден. Наши ребята, погружаясь в языковую среду, начинали быстро преодолевать языковые сложности и понимали, над чем надо работать на уроках иностранного языка, вернувшись в свою школу. Но самый главный результат был в том, что более 80% выпускников совершенно свободно владели иностранным языком независимо от специальности, на которую они в дальнейшем после окончания школы поступали. И сегодня они успешно трудятся в Тюменской области, в других регионах России и за рубежом.

Второе направление связано с осознанием перспектив ускоряющегося процесса информатизации всех сфер современного общества. В конце 80-х годов программ обучения информатике в образовании ещё не было, как не было ещё и персональных компьютеров, да и понятие «компьютерные технологии» ещё даже не витало в воздухе. Программы создавали сами педагоги, совместно с приглашёнными в школу программистами. Утверждали программы в Министерстве образования.

Обучение информатике начали в безмашинном варианте, а затем на первых персональных компьютерах. В начале 90-х годов был оборудован первый в области компьютерный класс, и процесс обучения пошёл достаточно успешно. Начали обучать информатике всех пятиклассников, а с 1992 года и учеников вторых классов.

Третье направление возникло в связи с острой необходимостью обеспечить раннюю профориентацию учащихся без их особой пере-

грузки, что привело к возрождению идеи «бифуркации» в виде профильного обучения. В школе были открыты первые в области профильные юридические, экономические классы, а в дальнейшем и классы технического профиля в старшем звене (10–11-х классы). Занятия по профильным специальностям вели преподаватели университетов, Юридического института, Медицинской академии и других вузов. В тот период в школе трудились 36 кандидатов наук, 4 доктора наук. Из 210 учителей третью часть составляли мужчины (более 70 человек). Прослеживалась такая тенденция: когда ученику интересно на уроке и ведёт его высококвалифицированный преподаватель, то практически нет нарушений дисциплины, не говоря уже о правонарушениях, хотя школа располагалась в достаточно социально-сложном отдалённом микрорайоне.

Четвёртое направление — очень важное, достаточно традиционное, но слабо реализуемое в массовой практике при классно-урочной форме обучения, это предтеча личностно-ориентированного образования — дифференцированный подход в обучении на основе учёта индивидуально-психологических особенностей учащихся. Для этого пришлось учиться основам психологии всем: директору, его заместителям, учителям, родителям учащихся, поскольку знаний, которые преподаватели получали в педагогических вузах, было недостаточно, а методиками психолого-педагогической диагностики учителя не владели.

Начинали с психологической диагностики учащихся и в программу включали тест Равена, тест Люшера, методику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, тест структуры интеллекта Амтхауэра, Школьный тест умственного развития (ШТУР), тест «Несуществующее животное», графический тест «Дерево» и т.п. в рамках психологического сопровождения учащихся (в школе работали восемь специалистов-психологов (это потом в про-

цессе «оптимизации» их пришлось сокращать до минимума). Проводились групповые занятия с элементами тренинга, развивающие коммуникативную компетентность, познавательные способности, формирующие навыки ответственного принятия решений (осознание своего поведения, понимание собственных поступков), профессиональное самоопределение. Занятия проходили в игровой форме, в виде диалогов, дискуссий, наблюдения за поведением других участников группы. Эта работа старшекласникам очень понравилась; после всевозможных тренингов они готовы были бежать в школу и в субботу, и в воскресенье!

Результаты нововведений сказались довольно быстро. Поднялись престиж и конкурентоспособность школы, выстроилась очередь желающих учиться именно в 34-й школе-лицее даже из учащихся элитных школ в центре города. Школе пришлось перейти на трёхсменные занятия. Новые ученики и их родители быстро оценили атмосферу уважения, доброжелательности по отношению к любому ученику, независимо от его способностей, а методика работы с родителями позволяла привлекать их к учебному и воспитательному процессу (на родительские собрания даже в 11-х классах приходили почти все родители и даже бабушки и дедушки). К собраниям педагоги тщательно готовились, исключали любой вид публичной критики или похвалы конкретного ребёнка или родителя, а всё негативное обсуждалось только в индивидуальном разговоре с обязательной верой в данного (даже не очень «удобного») ученика; готовили полезный психолого-педагогический материал помощи ребёнку.

Многие начинания 34-й школы-лицея «проросли» в массовую практику города и области, а затем, когда Тюменская область стала территорией-консультантом реформирования образования (с 2006 г.), распространились и на другие регионы.

Направленность стратегии образования

Современная стратегия образования должна иметь не только личностную или социальную, а **социально-личностную культуросозидаю-**

щую направленность, быть результатом сопряжения, интеграции социальных и личностных факторов и воплощаться в развивающем обучении и гуманном, ценностно-ориентированном воспитании, нацеленном на овладение всеми элементами культуры, обеспечивающими прогресс общества.

Такая стратегия предусматривает ориентацию на будущее с учётом социально-экономического и технического прогресса, включает следующие стратегические цели и соответствующие им функции образования:

- развитие личностных качеств, разносторонних способностей, общественно-значимых усвоенных или выработанных воспитателем ценностных ориентиров и нравственных качеств (личностно-развивающая функция);
- формирование социальных компетенций и продуктивных отношений как в актуальном, так и в перспективном социуме (социально-формирующая функция);
- созидание «человеческого капитала», способности к высококвалифицированному творческому труду, работе в коллективе, сотрудничеству, освоению новых управленческих и производственных технологий (экономика знаний);
- формирование человека высокой культуры во всех сферах жизнедеятельности (культуросберегающая и культуросозидающая функции).

Эти функции воплощают сегодня суть перспективного видения и в соответствии с ними развития гуманного направления в отечественной и мировой педагогике и образовательной практике.

Итак:

Для утверждения идеи и практики опережающего образования в первую очередь необходимо:

- возвратиться к исторически оправдавшей себя парадигме гуманного социально-личностного образования;
- преодолеть односторонне-дидактический приоритет в образовательном процессе, утвердив реальный приоритет воспитания

и развития личности в образовании и в социальной практике;

- утвердить практику научно обоснованных, как правило, экспериментально проверенных, ориентированных на перспективу управленческих решений;
- развивать такие направления научного знания как социально-экономическая и социально-педагогическая прогностика и педагогическая политология: это обеспечит тщательный просчёт близких и отсроченных последствий принимаемых решений для реального обеспечения позитивных сдвигов и профилактики негативных последствий вносимых изменений. Тогда не придётся в пожарном порядке ликвидировать кадровый дефицит, улаживать непредвиденные конфликты и нестыковки, направлять невостребованных выпускников колледжей и вузов на биржу труда;
- предлагая новые идеи, желательно определять ведущие способы и необходимые условия их адекватного воплощения, иначе они ещё долго будут «витать в воздухе» и не получат реального воплощения. Так, замысел ЕГЭ, сведённый к способу тестирования, себя не оправдал, хотя сама идея независимого государственного контроля за результативностью образования, несомненно, полезна и необходима.

Образованию при эффективной поддержке государства предстоит позаботиться и о подготовке педагогов новой формации, сохранив педагогический профессионализм, совершенствуя психолого-педагогическую подготовку будущих педагогов, а не просто ликвидируя, как это делается сейчас, педагогические вузы и колледжи и переводя студентов на университетские программы. При этом вполне целесообразен вариант создания (или расширения) существующих педагогических структур внутри классических университетов, при условии создания для них программ интегративного характера.

Вполне приемлемым и конструктивным представляется впервые в истории российского образования подготовленный под руководством Е.А. Ямбурга проект концепции и содержания профессионального стандарта педагога, опубликованный для широкого обсуждения⁴. Он может быть положен в основу интегрированных

⁴ Ямбург Е.А. Концепция и содержание профессионального стандарта педагога // <http://минобрнауки.рф/новости/3072>

программ, сочетающих университетскую научную фундаментальность, широту и универсальность подготовки, серьёзное приобщение к научным исследованиям, присущие университетскому образованию, с основательной профессиональной психолого-педагогической и методической подготовкой.

Чтобы оценить успешность продвижения к опережающему образованию, необходимо выявить и использовать комплексный критерий эффективности нововведений.

Общую перспективную цель нашей образовательной стратегии можно сформулировать следующим образом: развивать образование, продолжая культурные традиции гуманно ориентированной отечественной (с учётом мирового опыта) образовательной системы, используя современные достижения науки и техники и на этой основе отражая актуальные и опережая перспективные запросы производственно-экономической и социальной сферы общества. **НО**

От редакции. Авторы склонны противопоставлять гуманизацию и «экономизацию» образования, видя в последней причины превращения отрасли в «сферу услуг». Однако предлагаемые направления стратегии образования и инструментарий её реализации, во-первых, мало отличается от деклараций и практики ещё советской школы, выпускники которой не обеспечили нам ни благосостояния, ни технологического лидерства, ни целостности страны... Поэтому тезис «исторически оправдывает себя парадигма гумано-социально-личностного образования» представляется нам, по меньшей мере, сомнительной. Эта парадигма как раз и выдавила из школы остатки инфраструктуры и практик, позволяющих возвращать в ребёнке «способность приносить пользу», но это были именно «остатки и осколки». Специализированной инфраструктуры для применения знаний и способностей

у нас не было никогда, даже в системе профобразования... редкие исключения, начиная с А.С. Макаренки, существовали или вне системы образования, или недолго. Именно эту особенность российского образования можно считать её главным дефектом, который предопределяет низкий уровень качества человеческого капитала в стране.

Хотя авторы и включили в ряд направлений стратегии образования «созидание человеческого капитала», оно теряется в обилии прекраснотворения и формирования качеств, способностей, ценностных ориентиров, компетенций, отношений, культуры и т.д., и обречено остаться декларацией, поскольку это благое намерение по-прежнему не имеет под собой ни материальной основы — инфраструктуры производящего типа, ни технологии — воспитывающих производственных практик.

Возьмите образовательную документацию любого учреждения профобразования — всюду «обучение трудовым процессам!». Но нигде нет обучения тому, как создаётся продукт высокого качества. Результат закономерен: доля высококвалифици-

рованных рабочих в стране в 10 раз ниже уровня Евросоюза.

Ни школьник, ни студент не имеет дело с продуктом своей деятельности высокого качества. А между тем именно продуктивность, именно производительность, именно общественная польза конкретного человека через механизмы социального признания является наиболее мощным личностнообразующим фактором. Система образования, ориентированная на формирование личности, должна иметь широчайший спектр возможностей быть продуктивным, производительным, полезным, интересным для других. Личностно ориентированная педагогика начинается не с гуманистического словоупотребления, а с инфраструктуры производственного типа, дающей учащемуся возможность открывать в себе и упражнять «производительную способность».

В предлагаемой стратегии этого как раз и нет.

**Алексей Кушнир,
главный редактор**