

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

В.А. Садовничий

СОЗДАВАТЬ ЭКОНОМИКУ ЗНАНИЙ

**Интервью главному редактору журнала “Партнер ТПП РФ”
В.В. Макарову (№ 4(13). Ноябрь. 2006)**

Редакция журнала “Партнер ТПП РФ” обратилась к ректору Московского университета академику Виктору Антоновичу Садовничему с просьбой поделиться своими мыслями о проблемах российского образования. Актуальность данного интервью во многом проистекает из того, что, как нам представляется, в обществе и среди специалистов существует неоднозначное отношение к процессу модернизации отечественной системы образования, охватывающей все ее уровни — от дошкольного до послевузовского.

В. Садовничий: Сначала хочу поблагодарить редакцию журнала за желание побеседовать о системе образования в России. Это действительно очень важная тема, поскольку с системой образования прямо или косвенно связано подавляющее большинство нашего населения. Цена любых реформ в системе образования исключительно велика не столько в материальном выражении — хотя и здесь цифры огромные, — сколько в самом обычном, житейском их понимании. Поэтому все должно достигаться путем самого широкого общественного консенсуса. Так что ваше предложение выступить в столь авторитетном органе Торгово-промышленной палаты РФ — несомненно, полезный шаг в направлении достижения такого согласия. Тем более что главные читатели вашего журнала — предприниматели и промышленники — порой имеют, как я знаю, свой нестандартный взгляд на проблему взаимоотношений с системой образования.

Садовничий Виктор Антонович — доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, почетный член Российской академии образования. Автор фундаментальных работ по теоретической и прикладной математике, учебников для университетов, ряда монографий, публикаций и выступлений по актуальным проблемам науки, преподавания и образования. Ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, президент Российского союза ректоров, президент Евразийской ассоциации университетов.

Кроме того, мне лестно ваше приглашение к разговору еще и потому, что президент Торгово-промышленной палаты РФ Евгений Максимович Примаков не только выпускник аспирантуры нашего экономического факультета, но и почетный профессор и почетный доктор Московского университета, выдающийся ученый и государственный деятель. У нас с ним хорошие человеческие отношения и глубокое взаимопонимание. Да и вы сами, Виталий Викторович, выпускник нашего факультета журналистики.

В. Макаров: Вы говорите о необходимости достижения широкого консенсуса в связи с объявленной программой модернизации отечественной системы образования. Это означает, что существуют различные точки зрения на эту программу и различные силы, стоящие за каждой из этих точек зрения. Можете ли вы пояснить, по каким конкретным вопросам модернизации сейчас идет дискуссия, точнее, по каким вопросам и между кем идет эта дискуссия?

В.С.: Если говорить о силах, то среди них три главные. Это вузовская корпорация, административные структуры и бизнес-сообщество. Начиная с 1992 г., а, может быть, и немного раньше, каждая из этих сил демонстрирует свое понимание настоящего и будущего отечественной системы образования. Я для ясности буду говорить больше о высшей школе и ее классическом университетском секторе, который и исторически, и фактически представляет собой вершину всей пирамиды нашей системы образования, ее высшую ступень развития. Глядя с этой точки, можно достаточно точно и объективно судить как о состоянии, так и о перспективах развития всей системы образования в России в целом.

В первой половине 90-х гг. XX в. картина выглядела примерно так. Государство практически ушло из системы образования, резко, обвально сократив ее бюджетное финансирование. Нарождающийся бизнес активно включился в процесс приватизации в этой сфере, создавая частные учебные заведения и приобретая недвижимость, главным образом помещения и инфраструктуру дошкольных учреждений, профтехучилищ, техникумов, а также широко арендуя вузовские площади. Высшая школа начала жесткую борьбу за свое физическое выживание, за сохранение профессорско-преподавательских кадров, студенческого контингента, научных исследований, за изменение государственной политики в области образования. Такое положение продолжалось около 10 лет. И только в последние годы оно стало понемногу меняться. Государство возвращается в систему образования, определив ее развитие как приоритетное направление, постепенно увеличивая бюджетное финансирование и укрепляя законодательную базу для повышения эффективности образования. Вузы приросли внебюд-

жетными источниками финансирования, что в значительной степени укрепило их положение. У бизнес-сообщества пробудился интерес к повышению качества подготовки специалистов, в первую очередь в среднетехническом звене, а также по специальностям менеджмента.

Все это вместе взятое формирует иную по сравнению с совсем недавним прошлым картину в системе образования. Ее важнейшей особенностью является то, что все три главные силы, о которых я говорил, начали действовать примерно в одном и том же направлении, т.е. достигли консенсуса по многим принципиальным вопросам как стратегии, так и тактики развития отечественной системы образования. К числу таких вопросов я бы в первую очередь отнес вопросы доступности, качества и конкурентоспособности высшего образования. Эти вопросы были в центре внимания последнего, VIII съезда Российского союза ректоров, который проходил 8–9 июня 2006 г. На нем выступал Президент Российской Федерации В.В. Путин. Было подписано соглашение о стратегическом партнерстве между Российским союзом ректоров с одной стороны, и такими крупными объединениями работодателей, как Торгово-промышленная палата, Российский союз промышленников и предпринимателей, “Деловая Россия” и “Опора России” — с другой.

В.М.: Девиз VIII съезда Российского союза ректоров — “Доступное образование высокого качества — основа социального единения и устойчивого развития государства”. Это довольно емкая формулировка, соединяющая в себе как бы внешне противоречивые установки. Например, известно, что непрерывно растет плата за обучение, его коммерческий сектор широко охватил не только частные вузы и школы, но и государственное образование. Качество априори предполагает наличие высокопрофессионального профессорско-преподавательского состава, современной по всем параметрам приборно-аппаратной и компьютерной техники, мощных библиотек и т.п. Однако всем этим могут похвастаться не так уж много университетов и других вузов. Так как же сочетать сочетаемое с несочетаемым?

В.С.: Действительно, общая ситуация примерно такова, как вы ее описали. Но есть ряд важных обстоятельств, которые позволили нам именно так, т.е. весьма оптимистично, сформулировать девиз съезда ректоров.

Первым из таких важнейших обстоятельств является то, что государство не на словах, а на деле повернулось лицом к образованию. Эта тема постоянно присутствует в выступлениях Президента РФ В.В. Путина, принят национальный проект “Образование”, Госсовет РФ обсудил вопрос “О развитии образования в

Российской Федерации”. Даже эти взятые сами по себе факты не могут не повлиять в положительном плане на изменение отношения к образованию в обществе и во власти на всех ее уровнях. Вспомните недавние 90-е. Ведь тогда какой только брани в адрес университетов и фундаментальной науки мы не наслушались, а реализация лозунга “В России слишком много образования и науки” стал руководством к практическим действиям, последствия которых еще долго будут отягощать ситуацию с образованием в стране. Столь продолжительное и масштабное недофинансирование системы образования серьезно деформировало его структуру, что можно видеть на примере появления множества непрофильных факультетов и специальностей в большинстве наших вузов.

Второе. Нам наконец удалось связать в единое целое доступность, качество и конкурентоспособность. Это создает предпосылки для разработки принципиально новой концепции развития образования в России, действительно ориентированной на устойчивое развитие и формирование экономики знаний. Преобладавшие все 90-е гг. установки на регионализацию, муниципализацию системы образования, разведение в разные стороны высшей и средней школы, изъятие из вузов научно-исследовательской работы превратили целостную систему образования в подобие мозаики. Теперь наконец-то стало понятно, что то же качество образования нельзя обеспечить, не связав тесно между собой все эти составляющие системы образования. Не может быть высокого качества без соединения учебного процесса с научными исследованиями, поэтому нужно активно возвращать научный сектор в высшие учебные заведения. Не может быть высокого качества подготовки без развития, например, межвузовской конкуренции, конечно, на здоровой основе. А это прежде всего конкуренция за лучших профессоров, за лучших абитуриентов, за лучшее финансовое положение и т.д. Не говоря уже о международной конкуренции, где немалую роль играют быт и состояние студенческих общежитий.

На всех последних съездах Российского союза ректоров я постоянно проводил одну и ту же мысль: мы должны решить задачу определения оптимальной потребности в количестве специалистов хотя бы по основным сегментам хозяйства и культуры. Ведомственная реакция была одной и той же: “Мы теперь не плановое государство, эту проблему должен решать свободный рынок”. А что в итоге? Масса молодых специалистов либо безработные, либо работают не по профилю.

Поэтому тема планирования и прогнозирования потребности России в кадрах специалистов должна, по моему мнению, занять центральное место в новой концепции развития высшей школы.

Эта задача решаема. Например, мы в Московском университете имеем такие наработки, поскольку ведем новое большое строительство. Пока выходит так, что к завершению этого строительства университет практически удвоит нынешний контингент обучающихся. Это будет где-то около 100 тыс. человек. Причем этот прирост составит не расширение приема на традиционные факультеты и специальности, а организация качественно новых и мобильных учебно-научных структур и профессий завтрашнего дня, а также существенное увеличение обучения на послевузовском уровне.

В.М.: Если вы заговорили о международной конкуренции высших школ, то сам собой напрашивается вопрос, а не станет ли курс на превращение России в крупного поставщика интеллектуальных ресурсов и образовательных услуг новым катализатором для ускорения утечки умов из России, ее деинтеллектуализации и дальнейшего экономического отставания? Ведь, как утверждают самые различные социологические исследования, уже сегодня значительная часть школьников, не говоря о студентах, ориентирована на отъезд из России.

В.С.: Все это верно, и определенная доля риска проиграть, участвуя в конкуренции на международном образовательном рынке, конечно, имеется. На то он и рынок. И если опять вернуться к провальным 90-м гг., то тогда наша высшая школа ни в какой международной конкуренции и не участвовала. Просто была открыта дверь настежь, и власть буквально выгалакивала за границу и ученых, и студентов, пытаясь тем самым снять с себя какие бы то ни было заботы о школе и науке. Одновременно было сделано почти все, чтобы перекрыть потоки иностранных студентов в Россию, а тем из них, кто еще учился, чуть ли не ультимативно предложили перейти на платную основу обучения.

Теперь нам предстоит не восстанавливать его, ибо это в принципе невозможно. Нам предстоит встраиваться в этот рынок заново и совсем на других условиях. Понятно, что иностранные студенты, как важнейшая составляющая международного рынка образования, были Россией почти в одночасье потеряны. А между прочим, надо понимать, что иностранные студенты — одна из важнейших составляющих экспорта наших интеллектуальных услуг, о котором мы так много говорим. Иностранные студенты для России — категория стратегическая, точнее, геополитическая. И до тех пор, пока наша высшая школа будет ориентирована на их обучение как на источник зарабатывания дополнительных средств, наш интеллектуальный экспорт будет лишь сокращаться. Я полагаю, что нужна специальная государственная программа, специальный денежный фонд, из которого бы финансировалось

обучение иностранных студентов в России. Крупный бизнес также мог бы внести свой вклад в подготовку иностранных студентов, направляя на учебу в Россию граждан тех стран, где он имеет свои отделения или интересы пусть даже отдаленные.

При этом важно совершенно отчетливо осознавать, что у нас является конкурентным преимуществом, а что, наоборот, сковывает наши действия.

Я бы сразу хотел подчеркнуть следующую мысль. Стремление определенного круга людей, в том числе и работников системы образования, свести вопрос о месте России в конкуренции на международном рынке образования исключительно лишь к нашему участию в так называемом Болонском процессе может рассматриваться только как часть, пусть и немалая, того рынка образования, который на самом деле существует в мире. И европейские стандарты квалифицированной рабочей силы, если вообще такие стандарты в Европе существуют, отнюдь не являются стандартами для всего мира. В международных связях мы должны действовать по всем азимутам.

Кроме того, нельзя только на основании введения двухступенчатой архитектуры системы образования утверждать, что это и есть основной и главный критерий для ее причисления к европейской, американской, азиатской и т.д. Такая односторонняя ориентация сковывает высшую школу в международной конкурентной борьбе на рынке образования и квалифицированной рабочей силы.

Мы в Московском университете стараемся естественным образом развивать нашу модель образования. У нас есть структуры, которые уже работают по двухуровневой структуре, есть смешанные структуры типа бакалавр–специалист–магистр–аспирант–докторант. Есть структуры, в которых функционирует только магистратура. Но так можно поступать не везде. Например, такой крупный сектор высшей школы, каким являются медицинские вузы, перейти на двухуровневую систему не может в принципе. И не потому, что ректоры этих вузов против Болонских соглашений, а в силу сложившихся форм организации здравоохранения в стране. По этой же причине из главного условия Болонской декларации выпадают практически все юридические и военные вузы: там свои представления о национальной безопасности и подготовке специалистов для целей ее гарантированного обеспечения. Могу этот список продолжить.

В практической реализации преобразований в нашей стране должна доминировать не скорость подключения к той или иной модели, на чем настаивают в основном административные структуры, а гибкость и расчетливость.

Теперь о наших преимуществах в этой борьбе.

Важнейшим из них является сохранение в России пока еще единого образовательного пространства. Это снимает один из главных вопросов модернизации — вопрос о мобильности студентов на территории страны. Каким бы ни был в количественном отношении обмен студентами с зарубежьем, внутренняя мобильность всегда будет ее превосходить на порядки. Не надо думать, что качественное высшее образование можно получить только за пределами России. Это не так. У нас много вузов, которые дают и будут давать в дальнейшем вполне конкурентоспособное образование и прививать устойчивые навыки научной работы. Что мешает этой внутренней мобильности? Главным образом дороговизна переездов по территории страны. Значит, нужно найти дополнительные источники финансирования внутренней мобильности, но не искать их исключительно в кармане родителей студентов.

К важнейшим нашим преимуществам в конкурентной борьбе на мировом рынке образования и высококвалифицированной рабочей силы относится то, что исторически и традиционно наше образование от школьного до университетского всегда базировалось на фундаментальных науках. Уже триумфом стало приводить в качестве аргумента, подтверждающего это обстоятельство, то, что наших специалистов естественно-научного профиля “с руками и ногами” берут и в Европе, и в Америке. Но ведь это так и есть на самом деле.

А вот у наших специалистов-гуманитариев проблем с трудоустройством по профилю образования много. Обратите внимание на то, что на наших телеэкранах в качестве успешных специалистов-гуманитариев за рубежом мелькают из года в год одни и те же лица. Может быть, десяток-два, но не больше. Это чаще всего еще до отъезда за рубеж состоявшиеся писатели, литераторы, спортсмены, иногда артисты. Говорит ли это о том, что с гуманитарным высшим образованием в России не все в порядке? Отчасти да, говорит. Действительно, политические разломы всегда производят разрушительные действия в гуманитарном образовании. Это, как мне кажется, очевидно. При любых таких изменениях — я уже не говорю о том, когда в корне меняется социально-политическое устройство государства, — гуманитарная история заново переписывается: бывшие герои становятся антигероями, антигерои в прошлом — героями в настоящем. Чтобы убедиться в этом, достаточно полистать учебники истории любой из стран — бывших союзных республик СССР, да и наши собственные тоже. Но чтобы выделить в истории страны какие-то инварианты, одинаково приемлемые как для ушедшей, так и для пришедшей власти,

человеку, пишущему курс истории, нужно иметь не только высококлассное профессиональное образование, но и убедительную собственную позицию. Жаль, что среди авторов публикуемых у нас капитальных трудов по истории России преобладают западноевропейцы и американцы.

У нас есть достаточное число вполне конкурентоспособных направлений в гуманитарном образовании. Например, русский язык и русская литература. Плохо только то, что мы мало делаем для продвижения наших русистов и литературоведов на международном рынке образования. Например, большая часть преподавателей русского языка и русской литературы в странах СНГ не имеет соответствующего профессионального образования.

Вполне конкурентоспособны многие наши экономисты, особенно те, которые специализировались по математической экономике. Кстати, хочу отметить следующий факт. Все Нобелевские премии по экономике за последние примерно 30 лет, т.е. начиная с Василия Васильевича Леонтьева (1973) и Леонида Витальевича Канторовича (1975), были получены за работы по применению математики в экономике.

В.В. Леонтьев получил всемирное признание за разработку и внедрение в экономическую практику США линейного программирования. В 1920-х гг. он работал в Госплане СССР, а потом эмигрировал и там эффективно применил ряд госплановских идей и наработок. Но много раньше, еще в 1939 г., Л.В. Канторович опубликовал работу под названием “Математические методы организации и планирования производства”, положившую начало методу математического программирования.

Однако у нас в советское время в подготовке экономистов преобладало одностороннее политэкономическое направление. Это была, на мой взгляд, ошибка. Надо это иметь в виду еще и потому, что в наше время серьезные опасения вызывает излишний, как мне кажется, ажиотаж вокруг подготовки экономистов-управленцев. Любая технология, даже управленческая, эффективной будет только тогда, когда она опирается на достоверное научное знание. Давайте вспомним, что в первой половине 90-х гг. была заявлена широкая правительственная программа подготовки управленцев в странах Западной Европы и на нее были выделены немалые бюджетные средства. С того времени прошло почти 10 лет. Может быть, необходимо проанализировать этот опыт, чтобы понять, как действовать дальше?

В.М.: Если можно, расскажите более подробно о своем видении перспектив развития образования с бизнесом, с деловыми кругами.

В.С.: Это двухсторонний процесс. Образование должно идти навстречу бизнесу, и бизнес должен идти навстречу образованию. Там, где их интересы и возможности будут пересекаться, результат для каждой из сторон будет наилучшим.

Таким образом, первое, что я хотел бы выделить, — это равноправие сторон в очень сложном и неоднозначном процессе построения в России экономики знаний. Нельзя исходить из того, что богатый деньгами бизнес берет на содержание обнищавшую школу и, соответственно, “заказывает музыку”. Профессиональная школа также не должна проходить мимо очевидных интересов бизнеса, предлагая деловому миру только ту продукцию, которую уже умеет производить, полагая, что и этого достаточно. Такая линия должна быть взаимно понятной.

Второе. Выстраивая эффективные отношения с бизнесом, нужно иметь в виду, что и в обозримом будущем крупнейшим работодателем в России останется государство. Сегодня из 64 млн работающих 28 млн работают в государственных структурах. Профессиональная школа должна не просто принимать во внимание этот факт, но и последовательно отстаивать интересы государства, готовя для него соответствующие кадры.

Третье. Я хотел бы обратить внимание и на очень важную сторону нашей общей работы по подготовке высококвалифицированных кадров. Я имею в виду бережное, а не расточительное отношение к ним. Общеизвестная утечка умов — это только один канал необратимого в своей основной массе ухода специалистов из сферы национального хозяйства и культуры. Другой, тоже масштабный, — нерациональное использование специалистов в уже существующих рыночных структурах. На VIII съезде Российского союза ректоров прозвучали следующие цифры: в малом и среднем бизнесе, причем в его самом примитивном секторе — простейшей торговле, — работают более 10 млн человек, из которых 5 млн имеют высшее образование, в том числе 500 тыс. имеют два высших образования.

Так что не только подготовка новых высококвалифицированных кадров, но и переподготовка и повышение квалификации уже имеющихся специалистов — большой резерв для кадрового укрепления хозяйства и культуры страны. И мне думается, что бизнес не должен стоять в стороне от решения этой задачи.

Почти дежурным при обсуждении темы качества образования стало утверждение, что бизнес недоволен тем, что вузовских выпускников приходится доучивать и переучивать. В этом нет ничего нового и тем более ничего бросающего тень на вуз. Все последние 10–15 лет наши предприятия, как государственные, так и частные, приобретают иностранное, а не отечественное

оборудование. Чтобы оно функционировало, надо учить специалистов на нем работать. Но такого оборудования в наших вузах нет, а студенческая производственная практика по причине отсутствия средств давно вычеркнута из учебных программ. Спрашивается, как же в этой ситуации обойтись без повышения квалификации и переподготовки? Выход видится в том, чтобы соответствующее оборудование в опережающем режиме поступало в вузы, а госпредприятия и частные корпорации возобновили производственную студенческую практику.

В.М.: Недавно со стороны деловых кругов прозвучали слова о том, что они собираются создать свой рейтинг высшего образования в России. Что вы думаете по этому поводу?

В.С.: Сначала хочу подчеркнуть тот факт, что любой рейтинг — это всего-навсего одна из форм рекламы товара. Поэтому не следует думать, что существуют или в принципе могут существовать какие-то не преследующие рекламные цели рейтинги, в том числе и рейтинги университетов. Такие рейтинги создаются во многих странах самыми различными органами и учреждениями, но в основном средствами массовой информации, получающими доходы от рекламы. Обратите внимание на следующее обстоятельство. Если рейтинг создается в стране икс, то в верхней части таблицы обязательно будут университеты этой страны. Чем теснее связи университетов страны икс с университетами страны игрек, тем больше в рейтинге страны икс будет университетов из страны игрек.

Еще одним важным для понимания практики рейтингования университетов является акцент на самых сильных, с точки зрения заказчиков, сторонах университетов. Кто-то выдвигает на первый план финансовые обстоятельства, кто-то число нобелевских лауреатов, работавших или работающих в университетах, кто-то — цитируемость профессорско-преподавательского состава в конкретных журналах, и т.д. и т.п. Но чаще всего при составлении рейтингов доминирует традиция: если однажды данный университет был внесен в рейтинговый лист и поставлен там на высокое место, то не так-то просто подвинуть его на одно-два места, особенно вниз, уж не говоря о том, чтобы вообще исключить из списка.

Но только что сказанное совсем не отрицает положительного значения рейтингов. Всегда полезно знать, как на тебя смотрят со стороны. В этом смысле я предпочитаю национальные рейтинги международным. Здесь всегда можно найти сопоставимые критерии.

Весьма эффективным шагом в наведении должного порядка в высшей школе может стать выработка строгой системы рейтингования вузов. Пока в российской практике составления вузовских

рейтингов очень многое зависит от личного отношения к тому или иному вузу какого-нибудь очень высокопоставленного чиновника. Если этот чиновник в силе, то и лоббируемый им вуз находится в верхних строках рейтинга. Стоит чиновнику упустить власть или ее часть, тот же вуз оказывается многими строчками ниже.

Думаю, что разработку объективных и устойчивых критериев для рейтингования вузов должно ускорить и предполагаемое деление вузов на 3 категории: федеральные, региональные и муниципальные, а также выделение части вузов в ведущие, или элитные. В моем представлении элитность вуза — это завоеванное им право готовить специалистов по индивидуальным программам, которые выдерживают сравнение по крайней мере с аналогичными программами ведущих мировых университетов. Но это не значит, что критерии рейтингования можно копировать с зарубежных аналогов. Для России такие аналогии в чем-то могут совпадать только с практикой рейтингования в тех странах, где, как и у нас, имеется развитая масштабная сеть высшего образования. Если же в стране всего 2–3 крупных, по местным масштабам, университета, которым уделяют особое внимание государство и частный сектор, то в сравнении с ними любой российский вуз проиграет, хотя бы по критерию объема финансирования на одного студента или профессора. В частности, по этому критерию в ряде зарубежных рейтингов Московский университет оказывается в конце первой сотни, а один-два других наших университета замыкают вторую сотню. В заветные же 400 или 500 номинируемых мест больше ни один наш вуз вообще не попадает. Но это отнюдь не означает, что качество подготовки, например, в Московском физико-техническом институте или Новосибирском университете ниже, чем в Хельсинки или в Эдинбурге. Выпускниками МФТИ и НГУ заполнены лаборатории Силиконовой долины, а это кое-что значит.

Но главным условием для организации и составления вузовских рейтингов в России является их общественный, независимый от исполнительной власти характер. Как и экспертные оценки качества образования в том или ином вузе, на том или ином факультете, по той или иной учебной программе, рейтингование не должно осуществляться на ведомственной основе, министерствами, которым подчинены вузы. Здесь необходимо добиться органичного единства самообследования вуза, его внутренней экспертизы с внешней экспертизой, в том числе со стороны бизнеса.

Не знаю про других — могу сказать только про рейтинг МГУ. Все зависит от того, как его считать. Есть рейтинги, где за основу успешности принимается, например, число нобелевских лауреатов,

вышедших из стен института, или количество цитирований в научных журналах. Это все от лукавого. Во времена СССР наших ученых обходили Нобелевской премией по политическим причинам... Вот сейчас только в физике среди ученых МГУ есть человек десять, заслуживающих внимания Нобелевского комитета. Если же в основу рейтинга ставить наличие научных школ, специалистов, фундаментальность и материальную базу, то здесь МГУ почти нет равных. По этому критерию, я думаю, мы не уступаем ни одному ведущему университету мира.

В.М.: Московский университет оказался в числе 17 вузов-победителей конкурса по инновационным программам. В чем значение этого конкурса? И вообще, можно ли в двух словах выразить сущностное содержание инновационного процесса?

В.С.: С моей точки зрения, значение этого конкурса заключается в том, что, пожалуй, впервые университеты были признаны государством как равноправные партнеры в развитии науки и ее приложений в стране. Вспомните, ведь наука как таковая в процессе всевозможных реформ высшей школы была вынесена за рамки вузов. Часто и по сей день говорят, что никакой науки в университетах нет и не должно быть. Я не буду сейчас говорить о содержательной стороне инновационного развития, поскольку это очень обширная и сложная тема. Хочу только обозначить три ключевых момента, которые, как мне кажется, того заслуживают. Нужно четко договориться о том, что мерой инновационности любого университета является количество имеющихся у него патентов. Для этого следует серьезно улучшить патентное дело в стране в целом, в каждом вузе или научной организации в частности. В.В. Путин 17 октября 2006 г. на заседании Совета по науке, технологиям и образованию указал на то, что, например, только 2% в общем объеме капиталовложений в машиностроении приходится на патенты и лицензии, а большая часть расходов на науку и НИОКР идет по бюджету.

Точно так же нам необходимо добиться ясности в определении темпов инновационности. Ведь часты случаи, когда документы о создании инновационного продукта, направленные либо в госучреждения, либо в частные фирмы, лежат там, ожидая официального заключения, не месяцами, а годами, пока не потеряют всякий смысл.

Нужно изменить и мотивацию людей, занимающихся инновационной деятельностью. Один знающий человек как-то заметил: «У нас говорят, что “российская коммерция” состоит в том, чтобы поскорее продать патент, чтобы прибыль с изобретения собирали другие».

Что касается вопроса о сущностной стороне инноваций, то я бы ответил на него так. Это кратное повышение производительности труда всего персонала университета — преподавательского, научного и вспомогательного — за счет внедрения в учебно-научный процесс новейших информационных технологий и создания мотивации к этому как у тех, кто учит, так и у тех, кто учится.

В.М.: Чаще всего звучат темы коммерциализации образования и введения платного образования. Являются ли понятия “коммерциализация образования” и “платное образование” разными названиями одного и того же процесса или нет?

В.С.: Модернизация, реформирование, преобразование системы образования, как бы ни называли процесс ее изменения, — явление нормальное, непрерывное. И я бы сказал — всемирное. В режиме постоянного изменения находились и находятся системы образования во всех странах и во все времена — в далеком прошлом, в наше время, и, безусловно, изменения будут сопутствовать системе образования и в наступившем XXI в. Обратите внимание на то, что даже в глубоком Средневековье, когда только-только стали возникать первые университеты, все они были разные. Ведь именно в них был пройден весьма сложный и неоднозначный путь от чистой схоластики до обучения элементам наук и научного знания, конечно, на материале, доступном для того времени.

История развития систем образования позволяет указать на некоторые их общие свойства.

Первое. Система образования по своей внутренней сущности — система развивающаяся, постоянно прогрессирующая, поскольку имеет дело с непрерывно сменяющимися друг друга поколениями людей и достижениями фундаментальной науки. Поколения меняют системы образования, и, наоборот, системы образования существенно влияют на формирование поколений.

Второе. Любая система образования прежде всего национальная, поскольку предназначена для людей данной конкретной страны, живущих на ее территории, объединенных общими культурными традициями и ценностями. До сих пор не было примера, когда система образования определенной страны была бы целиком ориентирована на подготовку чужестранцев, так же как не было ни одной страны, которая обучала бы своих сограждан исключительно за рубежом. Так что национальная доминанта — исторически сложившийся атрибут любой системы образования. И разговоры о том, что глобализация устранил государственные границы и сотрет национально-культурные особенности, беспочвенны.

Третье. Система образования априори не может быть исключительно рыночной структурой. Более того, и сегодня не существует ни одного примера, который свидетельствовал бы о том, что в какой-то стране в системе образования бал правит исключительно “невидимая рука” Адама Смита. Даже в самых продвинутых рыночных странах налицо мощный государственный сектор в системе образования. В образовании, как, впрочем, и везде, есть много того, что не продается и не покупается.

В.М.: Молодежные проблемы в стране имеют очевидную тенденцию к обострению. В общественном мнении, по крайней мере мне так кажется, отрицательные из этих тенденций относят, как правило, на счет недостатков или просчетов в системе образования, а о положительных обычно не говорят. Насколько это верно отражает реальную ситуацию в системе образования?

В.С.: То, что о позитивных явлениях наши СМИ говорят мало, понятно. Положительное по своей сути редко бывает сенсационно, а потому и не привлекает к себе внимание обывателя. Хотя это большой недостаток в работе средств массовой информации.

Воспитательная работа в университетах сосредоточена прежде всего на формировании личностных качеств молодого человека как гражданина и как специалиста. Ставя перед собой такую цель, мы должны прежде всего совершенно отчетливо понимать реальную ситуацию, в которой протекает воспитательный процесс. А реальность эта такова. За последние два десятилетия сложились новые условия: налицо реальное ужесточение отношений в обществе, усиление жизненной борьбы и учащение конфликтных ситуаций. На повестку дня встала проблема формирования жизнеспособных поколений, людей, наиболее приспособленных к быстрым переменам, поколений без комплекса неполноценности, который все двадцать последних лет настойчиво внедрялся в сознание российского общества.

Как-то А. Эйнштейн сказал: “Характер человека — это те предрассудки, которые формируются в его сознании в возрасте до 18 лет”. В этом году на студенческую скамью пришли юноши и девушки 1988 года рождения. Значит, их мировосприятие складывалось уже в постсоветское время, а точнее в конце девяностых — начале двухтысячных годов. Какое это было время, теперь хорошо известно.

Но это в целом. Университеты в воспитательной работе имеют и свои, более конкретные цели и задачи. К ним я бы в первую очередь отнес следующие:

- самоидентификацию студентов со своим вузом;
- их удовлетворенность студенческой жизнью;
- отношение к высшему образованию как к путевке в жизнь.

Если студент идентифицирует себя со своим вузом, т. е. доверяет ему и гордится своей принадлежностью к нему, тем, что он его выпускник, то студент вполне естественно любой экспертной комиссии на вопрос о качестве образования даст в целом положительный ответ. Определяющим при этом будет характер отношений студента с профессорами, преподавателями и администрацией, сначала факультета, а затем и ректората.

Если студент удовлетворен студенческой жизнью, а мы по старинке предпочитаем называть это время самым лучшим и ярким моментом в жизни, то он также положительно оценит и качество образования, полученное в своем вузе. В этом случае определяющую роль будут играть степень вовлеченности студента в общественную жизнь, ощущение им чувства личного соучастия в делах студенческих, вузовских, а через них и в общественно-государственных.

Учет при оценке качества образования отношения студента к высшему образованию как к путевке в жизнь во многом зависит от установок самой экспертной комиссии. Студент изначально может быть самоориентирован на работу по специальности или на получение его в качестве необходимого пропуска в более состоятельные социальные круги, или на обустройство за границей. Вполне нормально, если первоначальная самоориентация студента может изменяться в годы учебы. Подчеркиваю, в каждом из этих случаев оценка качества образования прямо зависит от установок самой экспертной комиссии.

Недавнее торжественное празднование 250-летнего юбилея Московского университета показало, что наши выпускники самых разных лет, самого разного социального положения и самых разных жизненных судеб, а это многие десятки тысяч человек, высоко патриотичны и гордятся своей *alma mater*.

В.М.: Одним из центральных вопросов развития образования является вопрос о так называемой “университетской автономии”. Об этом говорил, в частности В.В. Путин, выступая на VIII съезде Российского союза ректоров. Цитирую: “Убежден, общим принципом развития образования должно оставаться повышение самостоятельности учебных заведений, самостоятельности, которая дает простор и педагогическим, и управленческим инициативам. Однако большая хозяйственная самостоятельность требует и большей ответственности и современных — во всех смыслах этого слова — форм управления”. Вы, как известно, один из самых последовательных и бескомпромиссных сторонников университетской автономии. Что она в конечном счете дает университету?

В.С.: Напомню, что я понимаю под университетской автономией. Абстрактно — это степень независимости, но не от

государства, как многие думают, а от чиновников. Я никогда не разделял и не разделяю крайностей, выражающихся в конфронтации с правительством, однако не могу согласиться и с тем, когда университет стараются “подмять под себя”. Более того, я сторонник активного сотрудничества с властью. Московский университет — университет государственный. А это значит, что он не может быть в стороне от дел государства, став в позу и отказавшись от своего на них влияния. Это противоречит интересам России. И нанесло бы ей невосполнимый ущерб, поскольку речь идет о такой общенациональной силе, как Московский университет.

Если говорить конкретно, то понятие автономии должно, с одной стороны, вбирать в себя особенности текущего момента, т.е. адекватно реагировать на реальности жизни, а с другой стороны, оно должно отражать индивидуальный характер того или иного университета.

О реалиях жизни. В 90-е гг. государство оставило университеты один на один с рыночным беспределом, фактически полностью ушло из этой важнейшей сферы. В этой ситуации единственным средством спасения, сохранения высшей школы было расширение вузовской автономии, когда все решалось на местах, без оглядки на власть. Мощным инструментом в руках вузовского сообщества в это время стал Российский союз ректоров. Именно он поставил непреодолимый в то время заслон стремлению власти распродать университеты. И победил. Это далось нелегко. Вспомните правительственные установки того периода, когда высшие руководители Министерства образования заявляли, что “в России слишком много образования и науки”. В те времена на смену одному министру приходил другой с намерением продать эту установку силой. Но как приходили, так и уходили.

Об индивидуальном смысле автономии конкретно для Московского университета. Надо помнить, что вся история Московского университета — это история становления его автономии, как правило, в неравной по силам борьбе с государственной властью. Практически весь XIX в. Московский университет шел к этой цели, пока в 1905 г. под руководством своего ректора князя Сергея Николаевича Трубецкого не добился своего, хотя и ненадолго. В советское время Московский университет не имел автономии де-юре, но стал обладать ею в значительной степени де-факто. В 1939 г. он получил свой собственный Устав, который очень помог в годы Великой Отечественной войны. Именно фактическая автономия позволила Московскому университету уцелеть в ходе эвакуации и реэвакуации, перед лицом огромных кад-

ровых потерь, понесенных его коллективом в годы войны, приобрести исключительно ценный опыт своевременного проведения назревших структурных преобразований.

Мы этим опытом активно пользуемся и по сей день. Только за последнее десятилетие в Московском университете создано 14 новых факультетов, более 200 новых кафедр и лабораторий, открыто около 50 новых специальностей и специализаций, причем особенно важно то, что все это сделано без увеличения нашей общей штатной численности. Не будь у нас автономии, а точнее не сумей мы ею правильно распорядиться, вряд ли все это могло осуществиться.

Та же самая автономия позволила Московскому университету организовать масштабное освоение новой территории за Ломоносовским проспектом, которое более чем удвоит материально-технический потенциал университета.

Вот почему Московский университет так дорожит своей автономией.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

В.П. Борисенков

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В РОССИИ (1985–2005 гг.)

Переходные эпохи, “эпохи концов и начал” (В.С. Соловьев), обычно сопровождаются разрушением прежней картины мира, отказом от традиций и ценностей прошлого, однако исторические уроки свидетельствуют об односторонности и опасности таких тенденций. Конструктивный подход к оценке опыта прошлого предполагает объективность, констатацию и достоинств, и несовершенств, поэтому, возвращаясь к наследию советской школы, необходимо обозначить как позитивные итоги, так и негативные стороны ее деятельности.

Советская школа оказалась очень эффективной в решении целого ряда конкретных задач, касающихся ликвидации безграмотности, расширения сети образовательных учреждений, подготовки рабочей силы, формирования научно-технического потенциала страны, развития национальных образовательных систем, обеспечения доступности образования. Нельзя не отметить и фундаментальность советского образования, в особенности естественно-научного и математического. Так, к началу 1960-х гг. уровень подготовки советских выпускников средней школы по предметам естественно-научного цикла и математике был одним из самых высоких в мире. Таким он сохранялся вплоть до конца 1970-х гг., о чем свидетельствовали результаты выступлений советских школьников на международных олимпиадах. Безусловным достижением советской школы было ее приоритетное внимание к проблемам воспитания.

Конечно, воспитательная система полностью подчинялась постулатам марксизма-ленинизма, находилась под непосредственным партийным контролем, но ключевое место, отводившееся государством воспитанию и организации жизни детей и подростков, октябрятскому, пионерскому, комсомольскому движениям, обеспечило жизнестойкость советской школы, единый ценностно-смысловой фундамент ее деятельности. Постоянный интерес государства и общества к проблемам подрастающего поколения и

Борисенков Владимир Пантелеймонович — доктор педагогических наук, академик, вице-президент Российской академии образования. Автор многих известных работ по педагогике и проблемам образования.

высокая степень их ответственности за деятельность системы образования также может рассматриваться как один из позитивных моментов предшествующего исторического этапа, который, к сожалению, был утрачен в период реформ.

Однако признание результативности работы советской школы по ряду вышеперечисленных направлений не отменяет необходимости критического анализа и выявления противоречий в ее развитии. Советской системе образования были присущи государственный монополизм в управлении школьным делом, засилье коммунистической идеологии в содержании обучения и воспитания. Советская школа по сути была орудием идеологической обработки подрастающего поколения, формирования единственно допустимого коммунистического мировоззрения, материалистического миропонимания. Идеологизация содержания образования, характерная прежде всего для гуманитарного цикла, затрагивала и те дисциплины (природоведение, физику, химию, биологию), — которые, на первый взгляд, никак не были связаны с политикой и революционной борьбой. Деятельность системы образования во многих своих аспектах была направлена не на творческий поиск и развитие личности, а на всеобщую нивелировку, усреднение, выполнение социального заказа.

Глобальная цель советской школы определялась как воспитание всесторонне развитой личности, формирование диалектико-материалистических взглядов и коммунистической морали. Будучи порождением утопии, она неизбежно носила утопический характер, что приводило к постоянному разрыву между словом и делом, между декларациями о свободе и реалиями школьной жизни. Советская школа давала довольно большой объем знаний и готовила молодежь к функционированию в конформистском обществе с исключительно высокой социальной защищенностью. Выпускники немало знали об окружающем мире, но мало что умели, были чаще всего инфантильны, слабо ориентированы в вопросах практической деятельности, лишены инициативы и самостоятельности.

Советская школа существовала в режиме единообразия, что находило отражение в решении вопросов программно-методического обеспечения на всех уровнях — от детского сада до старших классов средних общеобразовательных учебных заведений. Так, с 1962 по 1985 г. в РСФСР обязательной была единая «Программа воспитания в детском саду», до 1988 г. общеобразовательные школы работали по единому учебному плану, обязательному для всех учебных заведений соответствующего уровня. Дифференциация обучения практически отсутствовала. Работа по единой программе определяла единообразие форм и методов педагогического процесса. Учителя ориентировались на унифицированный стандарт

воспитания некоего условно-абстрактного, “типового” ребенка, не уделяя должного внимания индивидуальным особенностям живых детей.

Во второй половине 1980-х гг. противоречия в развитии советской школы, как и советского общества в целом, достигли кульминации, после которой возвращение к прошлому оказалось невозможным. Лучшим вариантом протекания стремительно начавшихся реформ было бы сохранение бесспорных достижений советской системы образования и преодоление ее недостатков, однако реальный процесс реформирования оказался далеким от принципа дополнительности и преемственности. Двадцатилетие, прошедшее с момента начала кардинальных перемен в жизни российской школы, условно можно разделить на три периода. Хронологические рамки первого: конец 1980-х—середина 1990-х гг. Этот период отличает реформаторская эйфория, чувство полного обновления и свободы. В течение 3–4 лет появились новые типы учебных учреждений: лицеи, колледжи, гимназии, альтернативные школы, расширилось оказание платных образовательных услуг населению. Об интенсивности изменений в системе образования свидетельствуют цифры: в 1988 г. колледжи, лицеи и гимназии в России отсутствовали, в 1990-м их было уже более 100. Эти учебные заведения получили возможность работать по собственным учебным планам, вводить различные профили обучения и элективные курсы.

Наряду с созданием новых типов образовательных учреждений, которые сами определяли содержание образования, вводились различные варианты учебного плана для массовой средней школы. В 1988/89 учебном году был сделан первый шаг: введены четыре различных учебных плана для начальной школы. В следующем учебном году количество учебных планов, предлагавшихся средним школам России, возросло до 15, причем ими предусматривалась специализация обучения по гуманитарному, физико-математическому и другим профилям. Тогда же появились варианты учебного плана, учитывающие специфику обучения в городе и на селе. В 1990/91 учебном году школам были предложены экспериментальные планы, в основу построения которых была положена трехкомпонентная структура содержания образования, включавшая союзно-республиканскую, республиканскую и школьную составляющие.

Наступление перемен позволило освободить процесс обучения и воспитания от единообразия и односторонности. Присущая советской школе чрезмерная идеологизированность осталась в прошлом, допускались независимость мнений, свобода суждений, выдвижение гипотез, проектов, были пересмотрены программы по

гуманитарным дисциплинам, учителя и ученики получили возможность реализовать и развивать свой творческий потенциал.

Все вышесказанное свидетельствует о начавшемся и интенсивно протекавшем процессе обновления системы образования, однако очень скоро упоение свободой сменилось ощущением кризисности ситуации. Преобладание разрушительных тенденций по отношению к прошлому над созидательными вызвало дестабилизацию системы. Повсеместно создававшиеся альтернативные формы обучения не привели к определению общей стратегии образования, к разработке принципов проектирования образовательных систем. Избранный руководством Министерства образования отход от школы единообразия, всеми приветствуемый и вполне естественный, в какой-то момент привел к утрате контроля над развитием школьной сети. Преобразование бывших общеобразовательных школ в лицеи, гимназии, колледжи часто осуществлялось на формальной основе и сводилось к чисто внешним и организационно-структурным изменениям. Разнообразие учебных планов усложняло работу учителей, но не удовлетворяло реальных потребностей учащихся. Стране с сильно развитыми традициями централизованного управления необходим был плавный переход к дифференцированному обучению. Отсутствие привычки к свободе привело к анархическим проявлениям. Свобода была использована для разрыва с надоевшей жесткой идеологией, но этого оказалось недостаточно. Необходим был напряженный поиск и самоопределение педагогической мысли и образования. Учителя также оказались не готовы к изменениям. Преобразования в деятельности школы, безусловно, должна была предшествовать коренная реформа профессионального педагогического образования, перестройка системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, где, к сожалению, больших перемен не произошло.

Положение усложнялось ухудшением общей экономической ситуации и условий финансирования системы образования. Даже ее минимальные потребности в финансовых средствах обеспечивались только на 47%, чего не всегда хватало даже на выплаты зарплаты учителям. В результате нехватки средств даже не ставился вопрос о реализации положений Указа № 1 Президента Российской Федерации (1991 г.) в части обеспечения размеров средних ставок и должностных окладов учителей и других педагогических работников на уровне не ниже средней заработной платы в отраслях промышленности. Учителя все более «скатывались» в категорию малообеспеченных. Резко ухудшилась материально-техническая база школ. Кабинеты были укомплектованы демонстрационным оборудованием на 65–70%. Государство фактически уклонилось от проблем школы. Финансирование образования

по остаточному принципу больно ударило и по вузам, для которых предусматривались статьи только на мизерную зарплату преподавателей и “виртуальную” стипендию студентов. Ни власть, ни сами вузы не предприняли мер по изменению структуры выпуска специалистов в соответствии с новой структурой спроса на рынке труда. Из высшей школы ушли тысячи лучших преподавателей, составлявших научную элиту, многие талантливые молодые люди оказались вынужденными работать не по специальности. Ресурсы на обновление оборудования не поступали с 1989 г. С этого же времени перестали обновляться фундаментальные фонды вузовских библиотек.

Оборотная сторона реформ поставила научно-педагогическую общественность перед необходимостью их критической оценки и поиска конструктивных решений возникших проблем. Во второй половине 1990-х гг. начинается новый период в истории постсоветской системы образования, идею которого можно выразить так: “от реформы образования — к его устойчивому развитию”. Одним из ключевых вопросов, ставших своего рода лейтмотивом данного этапа, был вопрос о целесообразности очередного витка реформирования образования. Российской системе образования всегда был присущ консерватизм в хорошем смысле этого слова, поэтому режим перманентных реформ оказывается для нее губительным. Безусловно, общественные и личностные потребности переходного этапа в жизни страны делают необходимыми и изменения в жизни школы, задавая импульсы развитию различных институтов образования, управленческих структур, обеспечивая модернизацию и обновление содержания, форм и методов обучения и воспитания. Но после того, как импульсы заданы, система образования нуждается в периоде стабильности, в предоставлении ей возможности работать в эволюционном режиме, режиме саморазвития и самосовершенствования, избегая резких и непродуманных революционных действий.

Прежде чем говорить о продолжении реформы, необходимо было закрепить положительные изменения последнего времени: переход к личностно-ориентированному образованию, разработку принципов вариативного образования, обновление содержания гуманитарного образования, появление разнообразных типов учебных заведений, создание базисного учебного плана. Непрерывная реформа не оставляет времени для анализа сделанного, в том числе и допущенных ошибок. Не случайно выражение “издержки реформ” стало в России устойчивым и привычным словосочетанием, характеризующим положение в системе образования. Для того чтобы не усугублять и без того непростую ситуацию, необходимо было заняться кропотливой повседневной работой по обеспечению выполнения Закона РФ “Об образовании”, по принятию

и реализации Федеральной программы развития образования, по улучшению экономического положения и повышению статуса педагога, по укреплению материально-технической базы школ.

Во второй половине 90-х гг. прошлого века совершенно очевидными стали последствия недооценки приоритетной роли образования со стороны государства, поэтому школа нуждалась не в очередной реформе, а в возвращении внимания власти к ней. Необходимо было возродить понимание того, что образование — это сердцевина становящегося гражданского общества, гарантия успешного будущего, притом в гораздо более значительной степени, чем само государство со всеми его властными структурами и институтами. Образованию нужны были не внешние преобразования, а углубленная духовная работа по самоопределению и самосознанию в новых исторических условиях, которая могла проводиться только при психологической и финансовой поддержке государства. Не случайно педагогическая общественность выразила обеспокоенность по поводу готовящегося очередного этапа реформы отечественного образования. Решение о дальнейших изменениях связывалось с очередным секвестрированием и без того финансируемого по остаточному принципу образования. Дальнейшее сокращение расходов могло похоронить систему образования и отбросить страну на обочину мировой цивилизации. В условиях неудовлетворенности педагогической общественности вялотекущей (по принципу “шаг вперед, два шага назад”) работой над Национальной доктриной российского образования очередной этап реформ был невозможен. Системе образования была необходима стабильность, чтобы обрести представление о своем завтрашнем дне.

Критическое осмысление фундаментальной перестройки российского образования за 10-летие, понимание необходимости возвращения государства к его проблемам определило и другие вопросы, актуальные для рассматриваемого периода. Прежде всего — вопрос о целях и ценностях образования, о его мировоззренческих основах. В предшествующий период достаточно было просто отвергнуть коммунистическую идеологию, к концу XX столетия уже остро ощущался дефицит “русской идеи”, тем более что некоторые реформаторы, отказываясь от устаревшего и обветшалого мировоззрения, уничтожили и то доброе и незыблемое, что составляло основу российской школы. В связи с этим необходимо было “реабилитировать” воспитание, которое стало мишенью для наиболее резких нападок всех борцов с изъянами большевизма. Поскольку цели воспитания к концу 1990-х гг. были предельно неопределенны и по сути растворены в широко понимаемом термине “образование”, необходимо было выделить ключевые нравственные ориентиры современного воспитания.

После 10 лет реформирования педагогическая общественность вынуждена была признать исчезновение из российской школы системы воспитания. “Педагогика необходимости”, в основе которой лежало понимание ребенка как объекта манипулятивного формирования, исчерпала себя, но ей на смену должна была прийти другая педагогика — педагогика свободы, принципы которой нуждались в незамедлительной разработке и принятии. В противном случае ребенок окажется просто неподготовленным к жизни в стремительно меняющемся мире.

Таким образом, три важнейших направления поиска, которые должны были стать основой деятельности всех государственных структур и институтов образования в данный период, сводились к следующим: определение национальной, общероссийской гуманистической идеологии воспитания, разработка национальной доктрины образования и утверждение Федеральной программы его развития. Решение данных проблем должно было создать мощный фундамент для дальнейшего развития российской школы. В этом контексте принципиально важно было вернуть образованию его роль в развитии общественных форм жизни. Одна из страшных социальных трагедий, переживаемых новой Россией, — вымирание форм общественной жизни. В своем стремлении забыть об идеях коллективизма как о чудовищных гримасах тоталитарного режима общество зашло слишком далеко. Не отрицая ценности и неприкосновенности личностного развития, “самостоянья” человека, нельзя в то же время не согласиться с мыслью, что для нормального человека любой культуры нормальная жизнь — это жизнь в общности. Разрушение общности для России, страны соборной, — это разрушение самих социально-исторических основ жизни. В связи с этим во второй половине 1990-х гг. для педагогической науки и практики особенно значимым становится создание культурно-образовательных сред, проектирование условий для обретения человеком образа человеческого в пространстве культуры и времени истории.

Стабилизация системы образования на основе обновления содержания и форм ее деятельности невозможна без достойного учителя. Именно поэтому в рассматриваемый период усилилось общественное внимание к проблемам развития педагогической культуры, совершенствования педагогического образования, изменения мировоззрения учителя. Была осознана необходимость разработки таких программ, модулей, алгоритмов профессиональной подготовки, которые были бы направлены на рост продуктивности педагогической деятельности, развитие нравственно-гражданского сознания учителя, повышение его личностно-социальной роли.

Обращение к наиболее острым, наболевшим проблемам во второй период развития образования в постсоветской России под-

готовило почву для следующего этапа, который приходится на 2000–2003 гг. Если предшествующий период был временем болезненного, но продуктивного анализа реформ и выявления насущных потребностей системы образования, то новый стал временем последовательных попыток решения поставленных проблем. В 2000–2002 гг. был принят целый ряд документов, имеющих прямое отношение к содержанию образования: “Федеральная программа развития образования на 2001–2005 гг.”, “Национальная доктрина образования в Российской Федерации”, “Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу”, “Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года”. Все перечисленные документы в целом свидетельствуют не только об укреплении нормативно-правовой базы образования, но (что особенно важно!) — о возвращении государства в образование, о превращении образования в одно из приоритетных направлений государственной политики. “Национальная доктрина образования в Российской Федерации” определила долгосрочную государственную стратегию в образовании. Этот важнейший государственный документ в качестве основополагающей цели сформулировал социальный заказ государства на воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности с учетом отечественного опыта и традиции. “Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года” была разработана по поручению Президента Российской Федерации В.В. Путина, рассмотрена Государственным Советом Российской Федерации и утверждена Правительством России. Показательной для понимания сущности этого периода является позиция Президента РФ, высказанная им в “Послании Федеральному Собранию Российской Федерации”: “Одной из сфер, где следует расширять действие экономических механизмов, является образование. Считаю, что должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий это не просто социальная сфера, это — вложение средств в будущее страны, в котором должны участвовать и компании, и общественные организации, и граждане — все, без исключения, кто заинтересован в качественном образовании наших детей.

Образование не может ориентироваться только на бюджетное распределение ресурсов. Внебюджетное финансирование учреждений образования, другими словами, — и скажем прямо — плата за обучение, во многих случаях стало нормой жизни. Однако этот рынок остается непрозрачным. И это — нелегальный рынок. Директора школ используют его на свой страх и риск. Официальная бесплатность образования при его фактической, но скрытой платности возвращает и учеников, и преподавателей. Мы должны четко

разграничить сферы бесплатного образования, сделав доступ к нему справедливым и гарантированным, и — платного, дав ему адекватную правовую основу”.

Этим определяется актуальность задачи разработки государственных образовательных стандартов. Они должны стать основой для последующего введения нормативного подушевого финансирования предоставляемых образовательных услуг. Одновременно, в целях повышения качества образования, следует сформировать независимую систему аттестации и контроля качества образования. Разумеется, что при этом необходимо повысить доступность образования для учащихся из малообеспеченных семей путем введения адресных социальных стипендий.

В связи с обозначенными Президентом РФ задачами были выдвинуты следующие приоритеты образовательной политики:

- обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования;
- создание условий для повышения качества общего образования;
- создание условий для повышения качества профессионального образования;
- формирование эффективных экономических отношений в образовании;
- обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом;
- управление развитием образования на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики.

В процессе реализации “Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года” наибольшее продвижение было сделано в решении задач по обновлению общего среднего образования. Концентрация усилий на данном направлении объяснялась тем, что общее образование, будучи опорой всей образовательной системы и самым массовым ее компонентом, являлось вместе с тем наименее эффективным. Его содержание было оторванным от современных потребностей страны и в то же время крайне перегруженным. Это приводило к снижению общего образовательного уровня выпускников, резкому ухудшению здоровья детей, т.е. к прогрессирующему истощению генофонда нации.

В плане решения задач данного направления был проведен ряд важных мероприятий: осуществлен переход на 4-летнее начальное образование, разработан федеральный компонент Государственного стандарта общего образования, который существенно обновил и разгрузил его содержание. Новый стандарт прошел широкое обсуждение и был поддержан абсолютным большинством работников школ (96,5%). Принятие федерального компонента не противоречило принципу вариативности. Так, на федераль-

ный компонент отводилось 75% учебного времени, остальные 25% распределялись между региональным и школьным компонентами. На основе федерального компонента были подготовлены примерные программы по всем школьным учебным предметам, федеральный базисный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений, реализующих программы общего образования. Большое внимание уделялось разработке и внедрению в школах инновационных и экспериментальных программ. Но введение инноваций, в отличие от предшествующих периодов, предполагало соответствие порядку, определенному Правительством Российской Федерации, поскольку учащимся необходимо было гарантировать образование не ниже Государственного образовательного стандарта. В соответствии с принятыми в 2002 г. изменениями и дополнениями к Закону Российской Федерации «Об образовании» вся используемая в школе литература должна была иметь гриф Министерства образования Российской Федерации «допущено» или «рекомендовано». До этого момента школа могла использовать любой учебник, даже не прошедший апробацию. Однако в ситуации, когда общество требует от государства качественной учебной литературы, государство восстанавливает свою ответственность и создает для этого необходимые механизмы. По каждому предмету предполагается иметь не более трех учебников с грифом «рекомендовано» и один-два учебника с грифом «допущено». Прежнее наличие множества учебников (по одному предмету их могло быть 10–15 и более) создавало неудобства практически для всех.

На основе «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» была разработана «Концепция профильного обучения на старшей ступени школы» и начата ее экспериментальная отработка. В IX классе учащиеся проходят предпрофильную подготовку. Профильное обучение на старшей ступени реализуется не только в лицеях и гимназиях, но и в общеобразовательных школах. Для этого предусматривается выбор учащимися определенного (относительно небольшого) количества предметов. При этом в федеральном компоненте образовательного стандарта профильного обучения предусматривается представление содержания на базовом и профильном уровнях по каждому предмету, чтобы учащийся мог выбирать предметы: одни — для изучения на базовом уровне, другие — на углубленном. Профильное обучение с углубленным изучением ряда предметов оплачивается за счет бюджета. Введение профилей призвано повысить качество обучения в школе и заменить ставшие чрезвычайно популярными репетиторство и платные курсы при вузах.

Одним из важных направлений реформирования образования в 2000–2003 гг. стала апробация единых государственных

экзаменов. Взамен традиционных выпускных экзаменов в школе и вступительных в вузе вводится система единых государственных экзаменов, что связано с решением проблемы доступности высшего образования. Сложившаяся практика набора студентов в вузы ограничивает возможности поступления талантливой молодежи из малообеспеченных семей. В то же время система школьных оценок во многом носит субъективный характер, поэтому высшая школа их не признает.

Естественно, что единый государственный экзамен не должен рассматриваться как панацея, а является лишь одной из форм контроля знаний учащихся. Его введение не исключает дополнительных очных испытаний для молодых людей, выбравших специальности по искусству, культуре, спорту, а также очных экзаменов в вузах, где реализуются образовательные программы повышенного уровня сложности. Также вузы имеют право вводить собственные дополнительные критерии при равенстве баллов у группы абитуриентов.

Модернизация среднего и высшего профессионального образования также рассматривалась как один из важных вопросов образовательной политики. В связи со слабо регулируемым ростом приема в вузы во многих регионах наблюдалось перепроизводство специалистов с высшим образованием при одновременной нехватке квалифицированных рабочих кадров. В связи с этим среди всех уровней профессионального образования приоритет отдавался начальному профессиональному образованию. Интенсивное развитие производства, активное внедрение новых информационных технологий потребовало обновления модулей профессиональной подготовки рабочих. Была осознана необходимость внедрения нового поколения стандартов среднего профессионального образования, которые должны состыковываться с программами высшего образования и соответствовать потребностям заказчиков-работодателей.

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 14 января 2002 г. была начата разработка новой системы финансирования высшего образования на основе государственных именных финансовых обязательств. Эта система направлена на поддержку вузов, выпускники которых востребованы на рынке труда, на подведение реальной нормативно-правовой базы под платное образование.

В июне 2002 г. было принято дополнение к Закону Российской Федерации “Об образовании”, согласно которому легализуется целевой прием в высшие учебные заведения. На основании этого документа вузам утверждается план целевого приема (квота мест в рамках бюджетного приема по специальностям), они получают возможность заключать трехсторонние договоры о целе-

вом приеме на выделяемые квоты мест с администрациями субъектов РФ или администрациями районов, муниципалитетов и абитуриентами. Договоры предусматривают 3–5-летний срок обязательной работы выпускника по направлению администраций. Нарушение условий договора с его стороны повлечет за собой необходимость возвращения государству стоимости обучения.

Для преодоления дисбаланса между предлагаемыми вузами специальностями и реальным положением на рынке труда было предусмотрено введение конкурсного распределения государственного задания (фактически — бюджетных планов приема) между вузами: большее количество мест должно доставаться высшим учебным заведениям, имеющим лучшее материальное, учебно-научное и кадровое обеспечение подготовки по данной специальности. Практическая реализация конкурсного распределения должна идти по федерально-региональному принципу с учетом потребностей и возможностей как регионов, так и вузов данного региона. Задача расширения доступности высшего образования определила комплекс мер по ее решению: введение социальных стипендий студентам из малообеспеченных семей; использование государственных кредитов, создание структур по обеспечению трудоустройства выпускников.

В плане совершенствования управления образовательными системами Министерство образования сделало весьма важные шаги по созданию государственно-общественных структур управления на федеральном уровне: Совета региональных руководителей образования, Федерального совета по общему образованию, советов по экономике образования, образовательному праву и др. Реализуя требование обеспечения государственных гарантий доступности качественного образования Министерство образования в 2003 г. добилось передачи основной части финансирования общеобразовательных школ с муниципального на региональный уровень. Это позволило стабилизировать их финансово-экономическое положение и устранить массовые задержки выплат заработной платы.

Подводя итоги очередного периода реформирования, связанного с начальным этапом реализации “Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года”, следует отметить ряд наиболее важных достижений:

- увеличение объемов бюджетного финансирования системы образования;
- активизация работы по законодательному и нормативно-правовому обеспечению развития системы образования;
- формирование основ государственно-общественной системы управления образованием;

- расширение академической свободы образовательных учреждений профессионального образования;
- апробирование различных механизмов расширения доступности среднего и высшего профессионального образования;
- проведение эксперимента по обновлению содержания и структуры образования, введению профильного обучения на старшей ступени;
- увеличение статьи расходов на обеспечение материально-технической базы учебных учреждений.

Новый этап в развитии российской системы образования начался после того, как 19 сентября 2003 г. министр образования России заявил о ее готовности стать участницей Болонского процесса. Цель последнего — достижение открытости и повышение конкурентоспособности образования, достижение его высокого качества посредством введения единой методологии и технологии управления качеством. Признание принципов Болонской декларации предопределило вступление России на путь транснационального образования, ее интеграцию в мировое образовательное пространство. Этим обусловлена необходимость согласования отечественной системы образования с европейскими моделями. Если в предшествующий период модернизация образования была предметом самостоятельного осмысления в контексте национальной традиции, то на новом этапе параметры реформ в какой-то мере задаются европейской системой образования. Опыт Европы предполагает, в частности, оценку образовательной системы с точки зрения экономической эффективности, инвестиционной привлекательности, приход к управлению менеджеров, выстраивающих свою деятельность на основе рыночных механизмов.

Обращение к рыночной модели организации образования потребовало от российского государства решительных действий, которые не всегда соответствовали национальным традициям. Именно это обусловило болезненность, противоречивость процессов, протекающих в российском образовании сегодня. Так, повышения уровня эффективности образования предполагается достичь за счет снижения затрат на него. Изменение характера государственного финансирования социальной сферы в целом и образования в частности отражено в законе “О монетизации льгот”. Этим документом натуральные льготы переведены в денежную форму, а некоторые просто упразднены. Исчезли практически все льготы для студентов, а также все, что ранее было направлено на обеспечение приоритетности образования, и прежде всего 40-я глава Закона РФ “Об образовании” — “Государственные гарантии приоритетности образования”.

Появился ряд статей, которые прямо урезают расходы бюджета на осуществление образовательного процесса. Так, статья 42, пункт 1

получила следующую редакцию: “Получение на конкурсной основе бесплатного среднего профессионального и высшего профессионального образования в государственных образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования в пределах федерального компонента Государственного образовательного стандарта осуществляется в федеральных государственных образовательных учреждениях и образовательных учреждениях субъектов Российской Федерации в соответствии с заданиями (контрольными цифрами) по приему студентов на бесплатное обучение”. Федеральный компонент составляет в среднем около 70–80% от общего объема содержания образования. Это значит, что приблизительно 1 год из 4–5 лет образования по программам бакалавра и специалиста государством финансироваться не будет. Эти расходы должны взять на себя регионы, если у них есть возможности и потребности, или предприятия, или сами студенты и их родители. Внесенные поправки, во-первых, делают конкурсным не только бесплатное высшее, но и среднее профессиональное обучение; во-вторых, закрепляют ответственность государства за финансирование только федерального компонента, а не федерального государственного стандарта в целом.

В новой экономической ситуации образование должно учитывать требования спроса и предложения. Однако рассматриваемый подход будет сопровождаться уменьшением числа студентов и преподавателей, существенным сокращением государственного сектора в образовании, в то время как рыночная экономика отнюдь не предполагает отказ государства от приоритетной поддержки образования. Власть должна продемонстрировать реальную заинтересованность в подготовке высококвалифицированных специалистов для различных отраслей экономики.

Вопрос о степени государственного участия в финансировании образовательной системы тесно связан с проблемой платы за обучение и доступности высшего профессионального образования. Вариант полного государственного обеспечения потребностей сферы образования не может быть реализован в силу ресурсных ограничений национальной экономики и риска некорректного определения этих потребностей. Такой подход не даст возможности реализовать задачи ускоренного и качественного развития системы образования. Если, к примеру, по-прежнему обучение в вузе будет оплачивать только государство, то страна будет получать массу специалистов, которые не смогут найти себе места на рынке труда, и недополучать тех, в ком действительно нуждается экономика.

Сокращение количества вузов и студентов при одновременном повышении качества образования отвечает национальным интересам, так как страна нуждается в истинных профессионалах, а не в аморфной массе экономистов, политологов, социологов,

юристов, психологов, которых выпускают практически все отечественные вузы. В результате этого происходит девальвация дипломов, снижение уровня профессионализма, профанация высшего образования.

В настоящий момент общество не готово принять на себя бремя расходов на образование. На это не способны многие регионы, большинство российских семей не сможет платить ни за высшее, ни за среднее образование. Как в таких условиях реализовать принцип доступности образования, не превратив его в элитарное, позволительное только для тех, кто владеет большим капиталом?

Позиция государства по сокращению затрат на образование вызвала острую полемику в обществе. Новую образовательную политику рассматривали как свидетельство очередного, после системного кризиса 1990-х гг., ухода государства из образования. Действительно, закон “О монетизации льгот” лишает регионы права на многоуровневое, многоканальное финансирование, в том числе и образования. В условиях нового бюджетного и налогового законодательства система социальной защиты студенчества фактически стала декларативной. Обучающиеся лишились компенсационных доплат на питание, льготного проезда на транспорте. В связи с изменением характера финансирования возникло противоречие между провозглашаемым признанием образования приоритетным направлением государственной политики и реальным положением дел в системе образования.

Осознавая сложность сложившейся ситуации, Министерство образования и науки продумывает пути поддержки граждан в период административной реформы образования, изменения механизмов его финансирования. Одним из вариантов смягчения реформ может стать система кредитования тех, кто обучается на платной основе. Но сейчас пока не определены процентные ставки по кредиту и срок, позволяющий сократить размер ежемесячных выплат. Введение подобного механизма актуализирует также проблемы досрочного погашения кредита, долгосрочного страхования как источника накопления средств. Дополнительными возможностями финансовой поддержки граждан в условиях увеличения сектора платного образования обладает введение государственного субсидирования на получение среднего и высшего профессионального образования. Предполагается, что субсидии будут выдаваться тем, кто готов отработать не менее трех лет на предприятиях или в учреждениях государственного сектора экономики.

Перспективы развития образования сегодня зависят не только от особенностей его финансирования, но и от ответа на принципиально важный вопрос: образование — это основа будущего страны или просто социальная услуга? В первом случае оно рассматривается как общественное благо, фундаментальное право человека,

во втором — как одна из социальных гарантий, наряду, например, с жилищно-коммунальными услугами. Если признавать справедливость последней позиции, то, несмотря на непрекращающиеся разговоры о гуманистическом характере образования, главной задачей школы остается воспитание дисциплинированных участников монотонных технологических процессов. Знания плюс дисциплина — вот главные требования к конечному образовательному продукту при технократическом подходе. В этом случае образование теряет человека, здесь очевиден рецидив той школы, которая в XX в. вышла на передовые рубежи подготовки человека-функции. Утилитарный подход к образованию как к “сырьевой базе” экономики, рост “технократического фундаментализма” приводит к смысловой и ценностной дезориентации. Сама технократическая, индустриальная парадигма образования содержит некое противоречие. Она включает в себя три этапа: предъявление нового материала, его освоение и контроль освоенности. Но из них только первый и последний могут рассматриваться как услуга. Второй же этап глубоко индивидуален: человек внешнее делает внутренним, своим, делает сознательно и самостоятельно. Отношение к образованию только как к услуге может повысить его экономическую эффективность, однако значительно обеднит его содержание, придаст ему сугубо прикладной характер, не позволяющий говорить о подлинном качестве.

Неоднозначность проблем, стоящих перед современным образованием, острота споров, разгорающихся вокруг него, свидетельствуют о его значении для общественного развития, для обеспечения благосостояния страны в целом и каждого отдельного ее гражданина. Даже противоречивая позиция государства по отношению к образованию является доказательством внимания к его состоянию, стремления оптимизировать образовательный процесс, значительно повысить его качество. Одним из ведущих способов преодоления кризисных явлений в образовании назван программно-целевой подход. Его использование направлено на создание условий и предпосылок для максимально эффективного управления государственными финансами в соответствии с приоритетами государственной политики в области образования и с учетом бюджетных ограничений. Программа как организационная основа реализации государственной политики в области образования представляет собой комплекс взаимосвязанных по ресурсам и срокам мероприятий, отражающих изменения в структуре, содержании, технологиях образования, системе управления, организационно-правовых формах субъектов образовательной деятельности. Обращение к программно-целевому методу обусловлено тем, что современная система образования воспроизводит иждивенческое отношение граждан к государству, не формирует, а сдерживает

активность личности на рынке труда. Образование, которое не сказывается на успешности граждан и эффективности экономики, не приводит к усилению позиций государства на мировой арене и не может считаться качественным.

Позиция государства по вопросу об обеспечении качественного образования, его равной доступности для всех граждан связана с проведением институциональной перестройки системы образования на основе его эффективного взаимодействия с рынком труда. Эта перестройка выражается, во-первых, в преодолении дисбаланса между потребностями рынка и содержанием профессионального образования, во-вторых, в повышении ответственности учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности, в-третьих, в укреплении связей между профессиональным образованием и научно-исследовательской и практической деятельностью, в-четвертых, в развитии кадрового потенциала, социальной и финансовой поддержке работников образования, в совершенствовании системы управления и подготовки управленческого персонала.

Сама постановка проблемы качества образования является одним из позитивных моментов непростых и неоднозначных процессов его реформирования. В контексте решения вопроса об оптимизации системы образования создаются новые теории качества. Современные концепции подчеркивают его многоаспектный, многомерный, многомодельный характер. Критерии качественного образования: ориентация на потребителя (родителей, обучающихся, работодателей, государство); повышение требований к профессионализму; процессный подход (преимущество всех процедур деятельности институтов образования); системный подход к менеджменту; постоянное улучшение (каждый член коллектива стремится к улучшению качества своего труда); минимизация потерь, связанных с некачественной работой. В связи с вступлением России в Болонский процесс выстраивается общественная система оценки качества образования (ОСОКО), предполагающая формирование независимых аттестационных центров. Она включает в себя такие важные элементы, как единый государственный экзамен, процедуры аттестации и аккредитации общеобразовательной, средней профессиональной и высшей школы и др.

В педагогической науке в настоящее время активно обсуждается новое понятие — “управление качеством”, однако его интерпретация носит пока традиционный характер. Предлагаемая система контроля качества восходит к теории Тейлора (20-е гг. XX в.) и предполагает сбор информации о деятельности того или иного образовательного объекта с целью последующего принятия уп-

равленческих решений. На основе установленных требований к качеству “продукта” (Государственный образовательный стандарт) и инспекции этого “продукта”, производимой независимыми центрами (аттестация, аккредитация и др.), делаются соответствующие административные выводы и оказывается административное воздействие на исполнителя. Такое жесткое администрирование не может стимулировать рост качества и по сути противоречит философии качества, сложившейся в Европе к середине прошлого столетия. Новый подход к пониманию управления качеством основан не на тотальном контроле, а на доверии к профессионалу. Главным условием качественной работы становятся внутренние мотивы, радость от полученных результатов, заинтересованность в постоянном саморазвитии, реализации творческого потенциала. Принципиально меняется позиция управленцев: они не просто контролируют, а создают условия, оптимальные для самораскрытия человека, для ощущения своей значимости и полезности, стремления к личностному и профессиональному росту. Такой подход к решению проблемы повышения качества образования несовместим с политикой контроля затрат и секвестрированием расходов на развитие российской школы, поскольку экономическая стабильность, высокий социальный статус, достойное финансовое положение педагогических кадров являются важнейшими условиями оптимизации системы образования, роста ее продуктивности, получения желаемой “отдачи”.

В связи с необходимостью осмысления новой концепции управления качеством значительно возрастает роль науки в процессе проведения реформы образования. Оно нуждается сегодня в фундаментальном знании, в тесном взаимодействии фундаментальной и прикладной педагогической науки. Эта связь нерасторжима, бинарное мышление, основанное на их противопоставлении, недостаточно и вредно. Только серьезная педагогическая наука способна оптимизировать процесс реформирования образования, сформулировать новое понимание смысла управления качеством и предложить технологии его реализации. Фундаментальная педагогическая наука, которая разрабатывается в РАО, является системообразующим фактором модернизации образования в современной России.

Оценивая прошедшие 20 лет реформирования российского образования, следует подчеркнуть, что за это время был осуществлен переход от советской школы, которую характеризуют государственный монополизм, централизованное управление, подчиненность марксистско-ленинской идеологии как истине в последней инстанции, к системе образования, интегрированной в мировое образовательное пространство, отвечающей принципам гуманистичности,

открытости, ориентации на качество, закладывающей основы общества знаний. Произошла смена основ образовательной политики, стало возможным многоканальное финансирование образования, сложился рынок образовательных услуг. Однако коренная перестройка системы образования отличается сложностью, болезненностью, глубокими противоречиями. На протяжении рассматриваемого периода наблюдалась борьба двух тенденций. С одной стороны — технократический подход к модернизации образования, основанный на автократизме, понимании образования как условия обеспечения государственного благополучия, с другой — гуманистический, восходящий к свободному образованию, высшей ценностью которого является личностное развитие.

За 20 лет российское образование прошло этап свободы, граничащей со вседозволенностью, которая привела к разрушению прежней системы, и этап относительной стабильности, взвешенных решений и усиления жесткости административных решений. В настоящее время определяющим в процессе модернизации становится стремление к оптимизации управления образованием, к использованию рыночных механизмов как фактора саморазвития образования, установления баланса между различными источниками его финансирования. По сути, усилия реформаторов направлены на создание управляемого рынка, формирование культуры рыночных отношений в образовании. Несомненные достижения в области модернизации не отменяют серьезных и пока не решенных проблем. В частности, стремление активно использовать европейский опыт приводит к игнорированию национальных традиций. Нельзя забывать, что механическое перенесение заимствованных моделей приводит к негативным последствиям. Необходимо вернуться к традиции общественного обсуждения процессов реформирования, активно привлекать к разработке путей модернизации научные институты. Кроме того, нужно признать, что постоянное выдвижение новых задач, не всегда согласующихся с предшествующими, нарушение преемственности в государственной образовательной политике наносит большой вред стабильности в образовании, не позволяет глубоко осмысливать и анализировать достижения и недостатки реформ.

О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Высшим смыслом коммунистического воспитания в Советской России еще не так давно являлись преданность Коммунистической партии, беззаветное служение делу коммунистического строительства. Свое наиболее полное воплощение ценностная основа воспитания получила в “Моральном кодексе строителя коммунизма”, который как часть Программы КПСС был в 1961 г. принят на XXII съезде. Годы, прошедшие после полного отказа от коммунистической идеологии — это непростое время в истории России. И сегодня мы можем более адекватно взглянуть на содержание “Морального кодекса”. Разумеется, дух коммунистического воспитания предписывает безусловный приоритет общественных (классовых) ценностей над личными, требует непримиримости к врагам коммунизма, но он также провозглашает труд высшей человеческой и общественной добродетелью, формирует развитое чувство патриотизма. И самое главное, в чем и заключалась сила коммунистического воспитания, его, без преувеличения, мировое обаяние: коммунизм имеет мощную эсхатологическую основу, т.е. представляет собой определенное учение о конечных судьбах мира и человека, о предназначении человека, жизнь которого в свете коммунистической идеологии приобретает ясную историческую перспективу и выходит за пределы телесного существования. В функционально-мировоззренческом плане коммунизм в Советской России в XX в. вытеснил и заместил собой православие и приобрел все атрибуты государственного религиозного учения, в том числе и его ярко выраженный педагогический характер.

«Необходимо помнить, что христианство было по своей сути “педагогическим” движением, некоей морально-религиозной школой человечества; его некогда грандиозная социальная утопия

Гукаленко Ольга Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, вице-президент Международной славянской академии образования, общественный деятель. Автор многих работ и ряда монографий по педагогике и теории воспитания.

Данилюк Александр Ярославович — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, заместитель главного редактора журнала “Педагогика”.

непонятна без веры в неограниченную “перевоспитуемость” людей, в возможность радикально пересоздать их изнутри»¹. И православная, и коммунистическая деятельность имеют четко выраженный воспитательный характер. Они основаны на вере (уверенности) в сознательно управляемое развитие общества, его закономерное прогрессивное изменение, а также организованное и поддерживаемое внешними социальными структурами преобразование человека, исправление его несовершенной (греховной) природы.

Идеология коммунистического воспитания, определенным образом обоснованная в научном, философском, социально-этическом планах, сохранявшая в **вышеобозначенном смысле** преемственность по отношению к традиционному для России православному воспитанию, опиралась на стройную систему социально-воспитательной работы. Была выстроена четкая иерархия целей воспитания, детально разработано содержание для каждого из уровней воспитания: октябрятской, пионерской, комсомольской, партийной организаций. Скоординированная деятельность школы, семьи, общественности, учреждений дополнительного образования, СМИ, партийно-воспитательных организаций создавала единое пространство непрерывного воспитания, охватывала все социальные и возрастные категории граждан и осуществлялась на протяжении всей жизни человека.

Разумеется, подавляющее большинство населения современной России не хочет возвращения монополии коммунистического воспитания. Но семидесятилетний опыт отечественного воспитания, в методическом плане, несомненно, успешный, заслуживает идеологически неангажированного объективного научного рассмотрения. К этому побуждает еще и тот факт, что на рубеже 1980–1990-х гг. система коммунистического воспитания была целенаправленно разрушена, но ничего подобного ей по социальной эффективности пока не создано.

Разрыв между теорией и практикой, реальной действительностью и декларируемыми идеалами, характерные для 70–80-х гг. прошлого века, подорвали авторитет коммунистических идей. Но очевидно, что не сама коммунистическая идеология и соответствующая ей система воспитания были причиной отказа от них. Проблема заключалась в ухудшении экономической ситуации, недопустимо низком уровне жизни населения.

Дискредитация коммунистической идеологии, сопровождавшаяся отказом от ценностей общественного воспитания, привела к отказу от воспитания в целом. Наиболее радикальные ученые и общественные деятели стали связывать с ним покушение на духовную свободу личности, на ее уникальность, самобытность. На фоне жарких споров о целесообразности и нецелесообразности

воспитания государство уходит из воспитания, перестав рассматривать его как приоритетное направление своей политики. Еще до распада СССР, в январе 1991 г. в решении Коллегии Министерства образования РСФСР “О демократизации воспитательной деятельности в общеобразовательных учреждениях” подчеркивалась недопустимость насильственной политизации, “обобществления” детей. Образовательные учреждения должны были быть полностью выведены из-под влияния партии. За этим требованием фактически стоял отказ от управляемой общественной организации детей. С одной стороны, деполитизация воспитания носила в чем-то позитивный характер и способствовала преодолению крайних форм авторитарного, партийного воспитания, но с другой — стала своего рода оправданием нежелания государства брать на себя ответственность за создание новой системы воспитания.

Показательной в контексте отношения государства к решению проблем воспитания является формулировка первых строк Закона РФ “Об образовании” 1992 г.: “Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней”². Нетрудно заметить: воспитание поставлено на второе место, что явилось прямым следствием упомянутого выше негативизма, характерного для общественного сознания начала 1990-х гг. В результате уже через год Коллегия Министерства образования России в своем решении от 14 апреля 1993 г. делает неутешительный вывод о том, что “интересы детских организаций игнорируются, в ряде территорий им отказывают в использовании помещений образовательных учреждений, необоснованно сокращаются должности старших вожатых. Свертываются научные исследования в области детского движения и методическая деятельность”.

Однако, несмотря на признание кризисной ситуации в системе воспитания, недопустимости отсутствия его государственной поддержки, органы управления продолжают настаивать на том, что “вмешательство государственных органов и должностных лиц в деятельность общественных объединений, равно как и вмешательство общественных объединений в деятельность государственных органов и должностных лиц, не допускается” (Решение Коллегии Министерства образования Российской Федерации от 14.04.1993 г.). Желанная свобода общественных организаций и корректное невмешательство государства в их проблемы при всей внешней привлекательности привели к серьезным последствиям. Половинчатость и противоречивость государственной политики

создавали ситуацию неопределенности, нестабильности, усугубляя и без того непростое положение воспитания в “смутное” время. В связи с этим в Приложении к Решению Комиссии по координации работ, связанных с выполнением Конвенции ООН о правах ребенка и Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты, развития детей в Российской Федерации “О роли и повышении эффективности влияния детских объединений на развитие и воспитание детей” (1996 г.), настойчиво подчеркивается, что в создании условий для обновления детского движения особая роль принадлежит государству. Основные направления и формы государственной поддержки включают в себя информационное обеспечение и подготовку кадров молодежных и детских объединений, предоставление им налоговых льгот, привлечение их к выполнению государственного заказа по осуществлению приоритетных направлений молодежной политики, выделение субсидий на организационную деятельность детских и молодежных объединений, финансирование программ и проектов.

К середине 1990-х гг. становится совершенно очевидным, что состояние воспитания детей и молодежи в России угрожает национальной безопасности страны. В связи с этим предпринимаются усилия возродить интерес к воспитательным проблемам. Но основное внимание сосредоточивается на развитии системы дополнительного образования, которое должно послужить социальной базой новой системы воспитания. В решении Коллегии Министерства образования Российской Федерации от 23 ноября 1994 г. дополнительное образование характеризуется как сфера, объективно объединяющая в единый процесс воспитание, обучение и развитие. Его преимуществами названы такие специфические признаки, как добровольность в использовании ребенком свободного времени, вариативность образовательных областей и видов деятельности, поливозрастной и полипрофессиональный характер занятий.

Невозможно не согласиться с тем, что дополнительное образование является источником гуманистического обновления педагогического процесса, потому что оно создает широкие возможности для развития творческой одаренности, самоопределения, самореализации и саморазвития ребенка. Необходимо отметить, что система дополнительного образования — единственная область воспитательной деятельности, в основном сохранившаяся с советских времен. Так, в 2002 г. в России действовало 18,3 тыс. учреждений дополнительного образования, в том числе: 8,9 тыс. учреждений системы образования, 5,8 тыс. — культуры, 1,8 тыс. — спорта, 1,8 тыс. — общественных организаций. В них обучались более 13 млн детей от 6 до 17 лет³. В то же время одной государственной

поддержки учреждений дополнительного образования недостаточно для оздоровления воспитательной системы в целом. Дополнительное образование способствует выявлению и развитию личностных интересов, внутреннего потенциала ребенка, создает условия для саморазвития личности как субъекта деятельности, но его возможности в определении стратегии жизненного поведения ребенка ограничены. Освоение и присвоение таких стратегий может быть только результатом целенаправленной воспитательной политики, охватывающей все образовательные структуры.

Осознание ограниченности педагогических возможностей даже развитой, разветвленной сети дополнительного образования приводит к мысли о необходимости новой целостной концепции воспитания, конкурентоспособной по отношению к коммунистическому воспитанию, сохраняющей преемственность по отношению к ценностям российского воспитания и соответствующей современным требованиям. В “Рекомендациях парламентских слушаний о воспитании детей и молодежи в современных условиях” от 16 декабря 1997 г. Правительству РФ предлагалось “формирование в 1998 г. государственной концепции воспитания, программ, ориентированных на осуществление гражданского, нравственного, физического и эстетического воспитания подрастающего поколения”.

Нельзя не отметить, что в педагогической науке разработка такой концепции началась гораздо раньше, чем потребность в ней ощутило государство. Образование вынуждено было своими силами искать пути обновления системы воспитания, не рассчитывая на привычные в прошлом государственную помощь и поддержку. Обозначилось несколько направлений такого поиска: личностно-ориентированное, национальное и религиозное воспитание. В основание новых воспитательных парадигм были положены идеи гуманизма, антропоцентризма, свободы, духовности, национального достоинства.

Концепция личностно-ориентированного воспитания исходит из положения о том, что личность характеризуется самостоятельностью, независимостью, склонностью к рефлексии, способностью к творчеству, потребностью в самосовершенствовании и постоянной работе над собой. Специфика личностно-ориентированного воспитания видится исследователям в восприятии ребенка абсолютной ценностью, в создании таких воспитательных ситуаций, которые активизируют развитие личностно-смысловой, духовно-нравственной, ценностно-эстетической сфер личности. Ключевую идею гуманистической парадигмы личностно-ориентированного воспитания раскрывает ряд положений:

— приоритетность интересов ребенка по сравнению с интересами государства, общества, различных социальных групп и

остальных участников процесса воспитания (педагоги, родители, администрация);

— обязательность индивидуального подхода к воспитаннику, учет его личностных особенностей и свойств, что предполагает целенаправленную работу по педагогическому конструированию разнообразных воспитательных траекторий;

— необходимость и возможность полноценного развития ребенка, его задатков и способностей, нацеленность системы воспитания на их актуализацию, на самореализацию личности;

— ориентация на широко понимаемое благо ребенка, всемерную помощь в развитии всех его многообразных интересов, его социально-педагогическую поддержку, создание вокруг воспитанника развивающей социокультурной среды и гуманной психологической атмосферы.

Авторские концепции воспитания углубляют и дополняют общие подходы. Так, концепция Е.В. Бондаревской обосновывает положение о целесообразности воспитания детей в контексте культуры. Н.Е. Щуркова рассматривает организацию воспитания как фактор вхождения российского общества в мировую культуру. Исследования группы психологов во главе с И.А. Зимней основаны на понимании воспитания как процесса формирования отношения человека к миру.

Теория личностно-ориентированного воспитания опирается на гуманистическую традицию российской педагогики XIX–XX вв. (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий и др.) и также занимает явно оппозиционное положение по отношению к традиционному государственному воспитанию. Последнее основано в полном согласии с христианской концепцией первородного греха на изначальной испорченности людей, представлении о несовершенной природе человека и необходимости ее исправления посредством приобщения к культуре, обществу, социальной деятельности. Главным организатором такого воспитания является государство. Его высшую педагогическую цель лаконично и директивно выразила в XVIII столетии Екатерина II: “воспитание новой породы людей”, “полезных граждан”.

Личностно-ориентированная педагогика придерживается противоположной точки зрения: человек изначально совершенен, он не нуждается ни в какой специальной “обработке” обществом, ему необходима свобода и условия, обеспечивающие возможность самосовершенствования. Эта мысль унаследована современными учеными из педагогического наследия Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого, понимавших всякий внешний образом организованный воспитательный процесс как насилие над ребенком. Не случайно личностно-ориентированное воспитание заявляет о себе во весь

голос именно в тот период, когда в силу социально-политической деструкции оказалась практически разрушена общественная система воспитания. В 90-х гг. прошлого века государство практически уходит из сферы воспитания и образования. Педагогическая мысль пытается самоорганизоваться и найти иную точку опоры. Естественной областью переориентации педагогического процесса в условиях отсутствия “социально-государственного заказа”, общей системы социально-культурных ценностей, финансирования воспитательной деятельности, полной деидеологизации образования становится внутренний мир человека.

Вторым направлением педагогических исканий “смутного времени” конца XX в. стало возрождение идей национальной школы (Е.П. Белозерцев, В.Н. Ганичев, В.Б. Сапунов и др.). Идеологи национального воспитания видели драматизм существования современной России в отсутствии идеи, которая внутренне была бы принята абсолютным большинством нации. Такая идея может возникнуть только как результат обращения к вневременным ценностям, выработанным русской культурой. На современном этапе развития России, считают они, необходимо возрождение православной духовности, которая в течение всей отечественной истории, за исключением XX в., была бесспорным нравственным основанием процесса воспитания. В педагогическом процессе должны соединяться простота народной жизни с православным сознанием. В основание концепции национального воспитания кладутся характерные черты русского воспитания:

— духовность — особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного;

— открытость — способность русской культуры и образования открываться внешним влияниям, впитывать зарубежные ценности, духовно обогащать и преобразовывать их, сохраняя свою неповторимость и единственность;

— традиционность — опора на народную культуру, педагогику, эмпирически сложившийся порядок образования человека.

Национальное воспитание в качестве стержневой общественной идеи рассматривает любовь к Родине, стремление узнать о ней как можно больше. К.Д. Ушинский считал педагогической аксиомой мысль о том, что необходимыми для любого человека являются “умение читать, писать и считать, знание оснований своей религии и знание своей родины”⁴. Теоретики современной национальной школы рассматривают Родину как идею, способную сплотить расколотое российское общество, а любовь к ней — как движущую силу воспитания. На этой идейной платформе идет поиск формулы национального воспитания. С середины XIX в. Российской империю идеологически сплачивала триада С.С. Уварова

“православие, самодержавие, народность”, предложенная в 1833 г. Но и в конце XX столетия она оказалась востребованной. Г.В. Осипов видит национальную идею России в “духовности, народовласти и державности”⁵, Н.Д. Никандров — в “православии, патриотизме, народности”⁶.

Воспитание, обращенное к национальным ценностям, развивает в личности то, что является наиболее значимым с точки зрения национальных культурных традиций и позволяет приблизиться к основаниям и механизмам формирования российского характера, творческой работе души человека.

Как следствие понимания необходимости возвращения к русской православной традиции актуализируется вопрос о месте религиозного воспитания в обществе. В условиях бездуховности, отсутствия единой системы ценностей вполне естественным выглядит поиск опоры в вере, религии. Ценности религиозной, прежде всего православной, культуры до Октябрьской революции 1917 г. были определяющими во всей системе школьного и семейного воспитания. В этом плане возрождение религиозного воспитания — это естественный для России, после 80-летнего перерыва, путь общественного воспитания, призванный возвращать новое поколение граждан, любящих свое Отечество, ориентированных на высокие нравственные ценности и идеалы.

В то же время использование религии как кристаллизатора нового общественно-государственного воспитания имеет ряд ограничений:

1. Россия — многоконфессиональная страна, поэтому ни одна из религий не может и не должна претендовать на господствующее положение.

2. Религия по своей природе не способна дать молодым людям определенных социальных стратегий современной деятельности. Она обращена к самым глубинам любого сознания и имеет метафизический характер, оценивает жизнь с позиций вечности.

3. Использование православия в качестве ценностно-смысловой и содержательной основы государственной системы воспитания уже имело место в истории российской государственности и не смогло предотвратить кризисы и катаклизмы начала XX в.

Новые воспитательные приоритеты, выдвинутые педагогической наукой в 90-е гг. прошлого века, в основном были ориентированы на педагогов-энтузиастов. Эти идеи предполагали прежде всего изменение внутренних убеждений учителей и воспитателей. Этот процесс не требовал особых материальных затрат, поэтому мог обходиться без финансовой и организационной поддержки государства. Для новой российской власти и олигархической элиты, занятой в 90-х гг. XX в. безудержным накоплением капитала,

такое “незатратное” воспитание было приемлемо. Но причина кризиса воспитания не только в диком капитализме, она укоренена в самой природе российской государственности.

Сложность воспитания на современном этапе обусловлена ставшим уже традиционным надрывным характером российской истории. Одна эпоха сменяет другую, решительно отказываясь от культурного наследия: князь Владимир в конце X в. топил в Днепре языческих богов, царь Петр в начале XVIII столетия стрижет бороды боярам и рубит головы стрельцам, большевики разрушают церкви, политические деятели начала 1990-х гг. уничтожают общественную систему воспитания, ставят детей вне государства. К сожалению, в педагогике, как и в других областях нашей жизни, слишком значимыми в первые годы реформ стали слова “сло-мать” и “разрушить”.

В условиях, когда отсутствуют “идея, скрепляющая общество” и концептуальное обоснование государственной стратегии в области воспитания, когда происходит разрушение общественных институтов воспитания, ответственность за решение проблемы социализации молодого поколения берет на себя семья. Поскольку школа ограничивается преимущественно задачами трансляции знаний, несмотря на предпринимаемые усилия сохранить воспитательные традиции, семье необходимо заниматься всеми аспектами формирования личности ребенка.

Существуют два основных источника воспитания, которые условно можно обозначить как Любовь и Закон. Первый связан с семейной жизнью человека. В семье он окружен заботой, вниманием, любовью. Здесь начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. И если он протекает в естественной, непринужденной, радостной атмосфере, то способность быть счастливым и светлое восприятие мира становятся основополагающими чертами характера. Закон как источник воспитания определяет общественную жизнь человека, вносит смыслы в его социальное поведение. Если в семье преобладает индивидуальный, личностный подход, то закон задает необходимые социально-поведенческие стереотипы. Субъектом законосообразного воспитания выступает государство, а в период, когда оно уходит из воспитания, вся тяжесть и ответственность за него ложится на семью.

В переходный период в России прежний закон, социальные нормы и правила, регулировавшие процессы воспитания, подготовки ребенка к вхождению во взрослую жизнь, были отвергнуты, а новые не сложились. В ситуации критического сужения сферы общественного воспитания именно семья стала одной из важнейших ценностей подрастающего поколения. Социологическими

исследованиями установлено, что влияние семьи на ребенка в настоящий момент намного сильнее, чем влияние школы, средств массовой информации, улицы: влияние семьи — 40%, СМИ — 30, школы — 20, улицы — 10%⁷. Взросшую воспитательную роль семьи подчеркивают большинство родителей. При ответе на вопрос о приоритетных жизненных ценностях в качестве основной из них 75,7% родителей отметили воспитание детей, поставив на второе место счастливую супружескую жизнь, на третье — хорошее здоровье, на четвертое, пятое и шестое соответственно материальное благополучие, профессиональную деятельность и полноценное общение с друзьями⁸.

Слабость позиций общественного воспитания подтверждает проделанный психологами анализ детских игровых предпочтений. Сюжеты ролевых детских игр ограничены в основном семейной тематикой. “Профессиональные сюжеты” (игры в повара, врача, учителя), весьма популярные 10–20 лет назад, практически отсутствуют в игровой деятельности современных детей⁹. Между тем именно такие игры способствуют социализации ребенка. Игровая роль в концентрированной форме воплощает связь ребенка с обществом. Через нее он моделирует и осваивает жизнь взрослых, отношения между ними. Результаты исследования показывают, что представления о взрослом мире ограничиваются у ребенка пределами семьи. Отсутствие социальных, профессиональных ролей в играх свидетельствует о дефиците общественного воспитания, ограниченности общественного опыта у детей.

Решение семьей разнообразного комплекса воспитательных задач усложняется в настоящий момент тем кризисным состоянием, в котором она оказалась. Ей приходится выживать в условиях рыночной экономики. Тревожной становится тенденция к обнищанию значительного числа российских семей. Многие родители предпринимают огромные усилия для того, чтобы смягчить воздействие материальных трудностей на детей. Они несут на себе основную тяжесть поддержания благосостояния семьи и не могут в полной мере посвятить себя воспитанию ребенка. Под влиянием социально-экономических факторов распространяется такое явление, как социальная депривация, т.е. ограничение условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для выживания, всестороннего развития и социализации личности. Многие семьи, несмотря на титанические усилия, не способны предоставить своим детям возможность получить полноценное образование, защитить и укрепить их здоровье.

Даже относительно благополучные семьи не всегда справляются со своими обязанностями по отношению к детям. Это объясняется рядом причин. Сложно организованный, быстро меняю-

щийся современный мир предъявляет жесткие требования входящему в него человеку. В современных условиях необходимыми становятся такие качества, как предприимчивость, практичность, расчетливость. Эти стороны личности соответствуют социальному заказу, но опасны для нравственной устойчивости. Родители подчас не готовы самостоятельно найти разумный баланс и разрешить противоречие между вневременными ценностями и законами конкретно-исторической ситуации. Взрослые оказались не в состоянии оградить своих детей от агрессивного наступления информации. В отсутствие единой системы ценностей, определенной государственной идеологии происходит смещение ценностей, утверждение ложных идеалов, которые легко усваиваются детьми. В таких условиях необходима гибкая, конструктивная, продуманная воспитательная система, в то время как родители, как правило, вынужденно ограничиваются только зоной запретов, наказаний, лишений. Кардинальные перемены в образе жизни требуют изменения уклада семьи, традиционно построенной на непререкаемом авторитете старших. К сожалению, у поколения родителей отсутствует опыт отношения к ребенку как к полноправному, самоценному члену семьи.

Анализ состояния современной российской семьи позволяет обнаружить противоречие между ее возрастающей ролью в социализации детей и тем кризисным положением, в котором она оказалась. Разрешение этого противоречия возможно только в том случае, когда будет восстановлена система распределения воспитательных функций между семьей и государством. В противном случае социальное и семейное неблагополучие станет основанием для дальнейшего развития девиантных форм поведения у детей, деструкции их жизненных ценностей и смыслов.

Состояние общества зависит от качества основополагающих идей, ценностей и смыслов, функционирующих в нем. Для воспитания это имеет особое значение, потому что оно не терпит пустоты. Ситуация идейного бездорожья приводит к росту социальной дезадаптации детей и подростков. Суть этого явления состоит в рассогласовании мироощущения и миропонимания ребенка с явлениями окружающей среды, ее традициями, нормами, в ослаблении или утрате им связей с семьей, школой, другими социальными институтами, в отчуждении от учения и труда. Девиантным традиционно называют отклоняющееся, асоциальное поведение, однако социологами, психологами и педагогами фиксируется в настоящий момент парадоксальный факт: молодежная субкультура настолько деформирована, что девиация, в силу ее распространенности, превращается в норму. Разрешение подросткового кризиса для большинства представителей молодого

поколения оказывается возможным именно через обращение к девиантным формам поведения. Девиантность превращается в средство приобщения к атрибутам взрослой жизни.

Чеченские события породили относительно новое для последних десятилетий явление — участие детей в войнах взрослых, что приводит к проявлению у подростков агрессии, жестокости, нетерпимости, озлобленности, разрушает детское сознание, ранит душу ребенка. Социологические опросы показывают, что духовные потребности современных детей весьма занижены, их психическое и физическое здоровье нуждается в серьезной коррекции (90% детей школьного возраста имеют отклонения в физическом и психическом развитии, 35% из них страдают хроническими заболеваниями)¹⁰.

Очевидно, что постсоветский период в развитии России привел к серьезным изменениям в ценностных ориентациях подрастающего поколения, которые проявились в перспективных жизненных планах детей и подростков, в переосмыслении ими представлений о своем месте в социуме. На основании ряда социологических исследований можно утверждать, что для современной молодежи ориентация на собственные силы, на личную успешность стала заметно преобладать над ценностями общественно значимости. Показательным является отношение молодежи к проблемам гражданства. В подростковой среде распространено ощущение неполноценности статуса россиянина. По данным исследований, около трети 17-летних хотели бы родиться и жить не в России, а в какой-нибудь другой стране. Более половины респондентов не остановились бы на своей стране, если бы могли выбирать место жительства. В словах подростков преобладали негативные оценки государства: только 6,1% респондентов считают, что есть основания гордиться положением, которое занимает Россия в мировом сообществе; 9,7% — мощью Вооруженных сил; 5,1% — демократическими преобразованиями, развитием прав и свобод граждан в стране; 12,3% вообще уверены, что сегодня россиянам гордиться нечем. По данным мониторинга НИЦ ИМ, в среде подростков укрепилось мнение, что былые культурные традиции России полностью утрачены: так считают 51% 17-летних респондентов. 23% опрошенных убеждены, что при этом новые традиции не формируются¹¹. В связи с этим произошла переориентация детей на ценности западной культуры, во многом инициированная и поддерживаемая СМИ, приобретшими характер “параллельной школы”.

Разрыв связей с прошлым, отсутствие культурной преемственности, остро переживаемые молодым поколением, приводит к закреплению в подростковой среде идеологии потребления. Тор-

жество потребительских ценностей материализуется в изобилии товаров, во все возрастающем влиянии высоких технологий, культе богатства и посредственности. Обществу потребления не нужны ни настоящая наука, ни гуманитарная сфера, ни серьезное образование. Новейший образ жизни создает психологию, при которой такие ценности, как добро, справедливость, порядочность, патриотизм, детьми просто не принимаются всерьез.

Кризис сознания современных молодых людей, трансформации, происходящие в системе ценностей и нравственных ориентиров, рост криминальной активности, различных форм деструктивного поведения — все это свидетельствует о необходимости продуманной государственной политики в области воспитания.

Различие смысловых установок старших и младших обретает в последнее время критический характер и ставит под угрозу успешность передачи социокультурного опыта, продуцирует конфликты и отчуждение. Преодоление противоречий между поколениями возможно при условии определения общей стратегии развития воспитания и разработки конкретного консолидированного плана действий, в реализации которого принимают участие все структуры государства, местного самоуправления и гражданского общества.

В начале XXI в., после 10-летнего перерыва, наметились первые признаки постепенного возвращения государства в систему воспитания. Реальным шагом на пути решения назревших проблем явилась разработка и утверждение государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2005–2010 годы». Цель программ — развитие системы патриотического воспитания граждан, способной на основе формирования патриотических чувств и сознания обеспечить решение задач по консолидации общества, поддержанию социальной и экономической стабильности, упрочению единства и дружбы народов России. Поставленные цели конкретизируются в ряде задач: ориентация молодежи на ценности отечественной культуры, формирование у нее ценностного отношения к Родине, культурно-историческому прошлому России, привитие чувства гордости за свою страну, уважения к Конституции, государственной символике, родному языку, народным традициям.

Гражданское воспитание предполагает формирование в сознании детей гражданских ценностей, уважения к законности, нормам общественной жизни, обеспечение условий для становления активной жизненной и гражданской позиции, проявления готовности к участию в общественно-политической жизни страны. Актуальные проблемы гражданского воспитания нашли отражение

в Федеральной целевой программе “Молодежь России (2001–2005 годы)”. Наиболее важным пунктом этой программы является государственная поддержка деятельности общественных объединений и организаций; создание условий для выдвижения способных и компетентных молодых людей в органы государственной власти. Детское и молодежное общественное движение призвано снизить остроту противоречий между поколениями, включить механизмы самовоспитания и сотрудничества людей разного возраста, дать молодежи опыт жизни в гражданском обществе, стать мощным средством ее социализации. Перспективы детских и молодежных организаций во многом зависят от продуманности государственных действий.

Гражданские инициативы во всем мире рассматриваются как элемент “социального капитала”, без которого невозможно эффективное развитие общества и демократического государства. В связи с этим гражданское воспитание можно рассматривать как фундамент истинной демократии, основанной на социальном партнерстве. Этим определяется государственная поддержка программы “Молодежь России”. Поддержка детей в процессе жизненного, профессионального самоопределения, экономическое и трудовое воспитание нацелены на успешную социализацию и интеграцию молодежи в активную жизнь. Стратегическая цель развития по данному направлению — создание правовых, социально-экономических, социокультурных условий для осознания детьми общественного и личного смысла труда. Реализация цели связана с решением комплекса задач: усвоение экономических знаний, формирование экономического мышления, выработка навыков трудовой деятельности, получение дополнительного образования в соответствии с жизненными планами; развитие самостоятельности, активности, инициативы; индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов по вопросам разрешения трудных ситуаций.

Среди первоочередных задач государственной политики в области воспитания — формирование у детей культуры здоровья. Необходима консолидация усилий социальных институтов страны для развития у молодого поколения оптимистических представлений о мире, стремления к здоровому образу жизни. Физическое воспитание детей предусматривает организацию спортивно-оздоровительной работы, пропаганду здорового образа жизни, предоставление моделей здоровьесберегающего поведения, создание условий для реализации детьми потребности в физической активности. Решение задач воспитания у подрастающего поколения здорового образа жизни осуществляется в настоящий момент государством по нескольким направлениям: совершенствование

медицинской помощи детям; вакцинопрофилактика, охрана репродуктивного здоровья матерей, внедрение новых технологий формирования устойчивых стереотипов здорового образа жизни, совершенствование нормативной базы службы охраны здоровья детей, дальнейшее развитие оздоровительных учреждений, экологизация учебно-воспитательного процесса.

Необходимость популяризации здорового образа жизни обусловила приоритеты социальной и финансовой политики государства. С 2002 г. реализовывалась Федеральная целевая программа «Предупреждение и борьба с заболеваниями социального характера (2002–2006 годы)», включающая программы «О мерах предупреждения заболеваний, передаваемых половым путем», «Вакцинопрофилактика», «Неотложные меры борьбы с туберкулезом». На мероприятия физкультуры и спорта в 2002 г. было выделено средств на 60,1% больше, чем в 2001 г. За этот же промежуток времени (2001–2002 гг.) количество детских летних оздоровительных лагерей возросло с 49,2 тыс. до 52,2 тыс¹².

Профилактика асоциального поведения и детской безнадзорности связана с усилением системы защитных факторов, укрепляющих социальное и физическое здоровье детей, их семейное благополучие, сопротивляемость факторам риска, негативному влиянию среды. В Федеральную целевую программу «Дети России» (2003–2006 гг.) в качестве первоочередных для решения на государственном уровне были выделены следующие социальные проблемы: улучшение здоровья и качества жизни детей, преодоление ситуаций детского неблагополучия, государственная поддержка детей-сирот и детей-инвалидов.

Одной из важнейших позиций, учитываемых в социальной политике в интересах детей, является признание их социально уязвимой группой населения. В связи с этим первостепенную важность приобретает охрана детства, работа с беспризорными детьми, городской молодежью. Огромное количество детей, лишенных родительской заботы, низкое качество жизни многих семей, перенаселенность, утрата нравственных ориентиров — все эти факторы создают предпосылки для вовлечения молодых людей в мир преступности, проституции, наркомании.

Для решения проблем детской девиантности принимаются следующие меры: создание ювенальной юстиции; создание нормативно-правовой базы всей системы профилактической и реабилитационной работы с дезадаптированными детьми; четкое определение механизмов взаимодействия субъектов системы профилактики безнадзорности; создание социальной инфраструктуры, обеспечивающей полноценную социализацию всех категорий несовершеннолетних, составляющими которой являются

образовательные, медицинские, социальные учреждения, службы занятости, учреждения культуры и спорта.

Важным направлением государственной социальной политики становится на современном этапе поддержка семьи как микромира, определяющего благополучие и успешное развитие ребенка. Одной из форм государственной поддержки явилась выплата пособий в связи с рождением и воспитанием детей. В КЗОТ Российской Федерации внесены изменения и дополнения, в результате чего принципиально расширился круг трудящихся, для которых предусмотрены льготы и гарантии в целях обеспечения им условий для успешного сочетания профессиональных функций и семейных обязанностей.

В число приоритетов семейной политики включены усилия государства, общественных организаций по оказанию помощи родителям в воспитании детей. При этом не отрицается результативность традиционной формы взаимодействия образовательных учреждений с семьей — родительского всеобуча. Цель педагогического сопровождения семьи — содействие повышению уровня педагогической компетентности и развития педагогической культуры родителей, выработка единого взгляда семьи и школы на процесс воспитания и создание оптимальных условий для развития личности ребенка.

В реализации государственных воспитательных программ особая роль отводится средствам массовой информации. Они рассматриваются как наиболее влиятельные социальные институты воспитания. В последние десятилетия усилилось их воздействие на формирование мировоззренческих позиций, установок, ценностных ориентаций значительной части детей и подростков. СМИ предоставляют молодому поколению различные модели поведения, системы ценностей и нравственных ориентиров, формируют вкусы, интересы, влияют даже на особенности языка детей и подростков. К сожалению, сегодня средства массовой информации очень часто оказывают антипедагогическое влияние на подрастающее поколение. Они формируют у подростков стереотипы легких заработков, распространяют идеи и образы насилия, героизируют криминальный мир, оправдывают аморальность и распущенность. Соотношение свободы СМИ и ответственности журналистов перед обществом — одна из “больных” проблем современной России. Ее эффективное решение связано с совершенствованием законодательной базы, регулирующей отношения средств массовой информации с властью и обществом, с выполнением производителями информационной продукции норм журналистской этики. В настоящее время идет активная работа над созданием общецеховых правил деятельности работников массовой информации.

Стремлением переориентировать СМИ на решение насущных вопросов государственной политики в области воспитания продиктованы их новые полномочия. Они призваны обеспечить выполнение государственного заказа на издательскую, кино- и компьютерную продукцию, ориентированную на духовно-нравственное, гражданско-патриотическое воспитание детей; развитие детских театров, кино- и телестудий. В последние годы государство активно поддерживает пропаганду в СМИ ценностей образования, нравственных основ взаимодействия на рынке труда; здорового образа жизни; создание научно-образовательных, развивающих программ.

Нельзя не отметить наметившиеся важные изменения во влиянии на детей средств массовой информации, суть которых заключается в усилении внимания и контроля за качеством предоставляемой детям информации, образцов поведения, норм жизнедеятельности, образа жизни. Значительно уменьшилось количество фильмов, показывающих “изнанку” российской действительности, пропагандирующих криминальные ценности, подводящих к мысли о беспросветности и безысходности национального бытия. В средствах массовой информации идет активный поиск позитивных героев времени. Горькая правда жизни соединяется с утверждением цельных, сильных, ярких характеров. Не вся кинопродукция отвечает эстетическим требованиям, однако переориентация ее содержания свидетельствует о некоторых положительных сдвигах в воспитательной деятельности СМИ. Этому способствовал ряд государственных мероприятий, в частности реализация межведомственной программы с участием Министерства образования, культуры и печати “Духовно-нравственное воспитание детей и подростков”.

В условиях актуализации проблем воспитания на государственном уровне, определения статуса воспитания в нормативно-правовой базе интенсивно развивается наука о воспитании. Если раньше большинство новаций, возникающих в области теории и практики воспитания, носило характер педагогического поиска энтузиастов, то сегодня теоретические положения, концепции воспитания начинают получать государственную поддержку. В то же время оптимизация социальной политики в области воспитания ставит особые задачи перед наукой.

На сегодняшний день глубоко исследованы различные вопросы теории воспитательных систем: история развития, авторские гуманистические воспитательные системы, различные типы воспитательных систем, управление развитием воспитательной системы, характеристика ее субъектов, тенденции функционирования воспитательных систем образовательных учреждений.

Несомненные достижения в области теории воспитания не исключают ряда проблем. В частности, научные разработки не позволяют оценить государственный статус воспитания, не предлагают научно апробированные, с гарантией положительных результатов, воспитательные технологии. В связи с этим назрела необходимость интеграции действий государственных и научных институтов по разработке и принятию документа, который позволил бы определить сущностные, содержательные и технологические характеристики воспитания детей на среднесрочную перспективу.

Подводя итог, важно подчеркнуть перспективные направления развития воспитания в современной России.

Дальнейшее существенное развитие воспитательной теории и практики самым непосредственным образом связано с восстановлением в России в полном объеме государственно-общественной системы воспитания и позиционированием государством себя в социокультурном пространстве России как ведущего субъекта воспитательной политики.

Вопрос о государстве и воспитании — это вопрос о государстве и идеологии. Способно ли новое российское государство проводить внятную идеологическую политику? Готовность государства поддерживать воспитание будет свидетельствовать о завершении дикого капитализма в России, когда смыслом власти было накопление капитала любой ценой, и о начале нового культурно-исторического этапа, когда не сырье, а живой, мыслящий человеческий капитал становится источником национального богатства.

С 2000 г. государство практикует программно-целевой подход, призванный решить или, по крайней мере, смягчить остроту проблем по отдельным направлениям воспитательной общественной практики. Однако на современном этапе его уже недостаточно, назрела необходимость перехода к концептуальному подходу. Полное возвращение государства в воспитательный процесс произойдет, когда будет выработана Государственная концепция воспитания в России, в которой:

— государство провозгласит себя, наряду с семьей и церковью, основным субъектом воспитания;

— будет определена общенациональная система ценностей, национальный культурно-воспитательный идеал, обеспечивающий научную разработку определенных жизненных стратегий молодежи, координацию различных субъектов воспитания (школы, учреждений дополнительного образования, СМИ, правоохранительных органов, спортивных секций, армии и т.д.) в проведении единой государственно-общественной воспитательной политики, подготовку и реализацию согласованных воспитательных программ;

— будет обеспечена непрерывная научная поддержка государственной политики в области воспитания. Новая государственная воспитательная политика должна основываться не на идеологии, а на науке, комплексном межнаучном анализе современных процессов в культуре, социуме, природе, человеке. “Государственная концепция воспитания в России” должна быть динамическим, периодически обновляющимся документом, а ее системообразующий концепт — национальный культурно-воспитательный идеал, составляющий гуманистический компонент национальной идеи — должен последовательно развиваться в соответствии с объективно-историческим процессом развития социума, культуры, экономики, с изменениями в ценностях, смыслах, приоритетах индивидуального и коллективного сознания и деятельности.

Продуктивную воспитательную политику может проводить только нравственное государство. Один из важнейших источников воспитания — закон — должен быть участником воспитательного процесса. Одна из весомых причин “ухода” государства из воспитания в 1990-е гг. заключалась в том, что само государство далеко не всегда выполняло им же самим установленные правила социального поведения. Оно само должно соблюдать декларируемые им законы. Успешность воспитания подрастающего поколения зависит от совпадения провозглашаемых ценностей и государственных приоритетов. Недопустимо, когда утверждаемые государственной идеологией ценности расходятся с реальной жизненной практикой. В настоящий момент, к сожалению, общечеловеческие ценности, правовые нормы, социальные гарантии зачастую остаются лишь красивыми лозунгами. Противоречие между целями воспитания и объективной действительностью вызывает глубокое разочарование у молодых людей, вынуждает на первых же этапах социализации сталкиваться с лицемерием государственных структур, переживать ситуацию “утраченных иллюзий” и обманутых надежд. Возвращение государства к открытости и нравственности — главное условие его становления как субъекта воспитания. Нечестное государство не может рассчитывать не только на любовь, уважение и гордость своих граждан, но даже на саму их гражданственность.

В последние десятилетия значительно усилилось влияние религии на умы и сердца людей. Можно с уверенностью прогнозировать возрастание религиозного компонента в общенациональной воспитательной практике. Приобщение к религии в современных условиях не связано с уходом от реальности и религиозным фанатизмом. Открытая и честная политика государства, прочное финансово-экономическое положение семьи и отдельных граждан, уверенность в завтрашнем дне в сочетании с высокой внутренней

культурой личности ориентируют на проблемы духовности. Комплексный анализ настроений молодежи показывает значительный рост религиозности школьников за 1993–2000 гг. Старшеклассники, назвавшие себя верующими в Бога, составили в 2000 г. более половины опрошенных, тогда как среди их сверстников в 80-е гг. прошлого века о своей вере говорили только 1,5–3%¹³. Опыт ряда западноевропейских стран, где число людей, относящих себя к категории верующих, составляет примерно 80% населения, свидетельствует о том, что спокойствие и уверенность в будущем, обеспеченные внешней стабильностью, вызывают потребность в обращении к высшим ценностям. Следствием социально-экономической стабилизации страны может стать “мягкая религиозная экспансия”, воспитательный потенциал которой очень велик. Появление людей с Богом в душе помогает решению многих сложных проблем современного воспитания.

Примечания

¹ *Аверинцев С.С.* Средние века. Вступ. статья // Идеи эстетического воспитания: В 2 т. М., 1973. Т. 1. С. 233.

² Закон Российской Федерации “Об образовании”. М., 1992. С. 3.

³ О положении детей в РФ: Государственный доклад. 2003 г. М., 2004.

⁴ *Ушинский К.Д.* Пед. соч.: В 2 т. Т. 2. М., 1988.

⁵ *Осипов Г.В.* Россия: национальная идея и социальная стратегия // Вопр. философии. 1997. № 10. С. 8.

⁶ *Никандров Н.Д.* Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М., 2000.

⁷ Отчетная научная продукция исследовательской группы “Стратегия и механизмы развития воспитания детей в условиях формирования российского общества”: Социальный мониторинг воспитания детей в Российской Федерации (2000–2004). М., 2004. С. 89.

⁸ *Собкин В.С., Марич Е.М.* Социология семейного воспитания. Дошкольный возраст. М., 2002. С. 15.

⁹ Там же. С. 237–238.

¹⁰ Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-педагогических, организационно-практических материалов по проблеме воспитания. М., 2002. С. 81.

¹¹ О состоянии и перспективах развития воспитания детей в РФ: Аналитический доклад. М., 1999. С. 86.

¹² Отчетная научная продукция исследовательской группы “Стратегия и механизмы развития воспитания детей в условиях формирования российского общества”. С. 46.

¹³ *Метлик И.В.* Религия и образование в светской школе. М., 2004.

А.И. Музыкантский

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ОБЩЕСТВА

В настоящее время общепризнан факт, что на рубеже 60–70-х гг. XX в. произошли принципиальные изменения в функционировании развитого индустриального общества, которое вступило в постиндустриальную фазу.

В традиционном индустриальном обществе экономический рост являлся в основном результатом простого накопления капитала и обеспечивался исключительно в сфере материального производства. В пришедшем ему на смену в развитых странах постиндустриальном обществе экономический рост обеспечивается мобилизацией всех социальных ресурсов, среди которых образование, наука, культура, досуг — то, что сейчас, в отличие от системы материального производства, называется “системой производства человека”, или “системой духовного производства”.

Индустриальное общество было поистине “экономико-центричным”. Все его богатство создавалось внутри системы материального производства. Противопоставление “базиса” и “надстройки”, производительного труда и труда непроизводительного, к которому относился труд ученого, писателя, учителя, лежало в основе и марксистской идеологии, и советской социалистической практики.

Сейчас в постиндустриальном обществе подсистема производства человека является не менее важным фактором развития общества, чем подсистема материального производства. Производственные силы утратили свой односторонне экономический характер. Теперь они выступают как социальные производительные силы, включающие наряду с системой материального производства и систему “духовного производства”.

Обществу грозит стагнация и застой, если оно самоустраняется от системы “духовного производства”, если оно жертвует наукой, культурой, образованием в пользу фетиша непосредственного производительного труда и материального производства.

Музыкантский Александр Ильич — кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой информационного обеспечения внешней политики России факультета мировой политики МГУ.

В этих условиях новую роль и новое значение приобретает система образования. Широкое применение новых знаний идет по двум направлениям:

— использование новых знаний непосредственно для преобразования материального технологического фактора;

— использование новых знаний для формирования человеческого фактора.

Первое из них до 60-х гг. XX в. было основным. Именно применение новых знаний обеспечивало рост материального производства, рождало новые технологии. Но, преобразуя технологический фактор, новые знания породили ряд “побочных” эффектов, все значение которых мы до конца не осознали и сегодня. Вот лишь некоторые из них:

— массовое и ускоренное моральное старение профессий и как следствие — активизация профессиональных миграций;

— необходимость овладения новыми профессиями (достаточно сказать, что 50% всех ныне существующих профессий не существовали 30 лет назад);

— подавляющее большинство сегодняшних студентов уже через 15–20 лет не смогут работать по специальностям, указанным в дипломах, в силу исчезновения последних.

Итак, перед обществом в полный рост встает проблема освоения новых, ныне не существующих профессий. Какими они будут? Какие нынешние процессы обуславливают их появление? Кто будет эти профессии замещать? Кто будет им учить? Насколько массовыми они станут?

Мы должны признать, что сегодня общество не в состоянии дать внятные ответы ни на один из подобных вопросов. И не в силу недостаточного внимания, уделяемого этим вопросам, а в силу принципиальной ограниченности планово-детерминированного подхода к развитию общества.

Этот тезис требует некоторого пояснения. Дело в том, что к началу XX в. идеи лапласовско-ньютоновского детерминизма оказывали огромное влияние на развитие общественных наук. В классическом естествознании к этому времени безраздельно утвердилась система взглядов, представлявшая природу в виде жесткой механической конструкции, где все элементы подчиняются строгим законам, а будущее может быть однозначно предсказано, если известно текущее состояние. Эти взгляды сложились под влиянием великих научно-технических открытий двух предшествующих столетий. Вслед за корифеями естествознания деятели общественных наук рисовали человеческое общество, подчиненное непреложным закономерностям и развивающееся в заранее заданном направлении. Одной из последних попыток сохранить и

реализовать подобную картину устройства человеческого общества был, по-видимому, марксизм-ленинизм, приверженный концепции “единственно верного научного учения”, составной частью которого было “материалистическое понимание истории”, основанное на примате экономического детерминизма. Достаточно вспомнить ленинскую идею построения социалистического общества по типу “большой фабрики”.

Однако великая научно-техническая революция первой трети XX в., теория относительности и квантовая механика создали новую картину окружающего нас мира, введя в него принципиально неустранимую сложность, случайность, вероятность. Построение новой картины мироздания завершил К. Гедель, доказавший в 1931 г. принципиальную невозможность формализации сложных систем.

Постепенно с огромным трудом идеи о сложности, случайности, неопределенности, утвердившиеся в естественно-научной картине мироздания, стали проникать в социальные и гуманитарные науки. При этом, разумеется, речь не идет о полной тождественности естественно-научной и социально-гуманитарной картин мира. В обществе непредрежденность, случайность реализуются через феномен личной свободы индивидуума. Именно присутствие в истории человека в качестве субъекта, осуществляющего вольный и непредсказуемый выбор, делает исторический процесс сложным и не подчиняющимся никаким непреложным законам общественного развития.

Однако нельзя не заметить, что обретение новой картины сложного мира в нашей стране проходило с огромным трудом. Господствовавшая семь десятилетий идеология тяготела к жесткому детерминизму лапласовского типа как философии всеобщего авторитарного порядка. Боязнь неконтролируемого увеличения сложности, идеал синкрезиса, принцип предсказуемой предопределенности лежал в основе мечты об обществе-фабрике, управляемой жесткими законами иерархии, которая никогда не покидала правящую советскую бюрократию. И поэтому всякий раз, как только речь заходила о сложности, плюрализме, разнообразии (будь то теория относительности, квантовая механика, генетика, кибернетика, социологические исследования, психоанализ, педагогика, основанная на индивидуальном подходе, и т.д.) — сразу включался механизм идеологического контроля. Опираясь на “единственно верное учение”, идеология имела своей целью железной рукой изгнать все упоминания о свободе и из природы, и из общества и успешно с этой задачей справлялась.

Увы, эти представления до сих пор довлеют над умами многих наших соотечественников и современников. Для многих из

них совершенно неприемлемой представляется, в частности, и приведенное выше утверждение, что общество не в состоянии провести расчет структуры специалистов, которые будут востребованы через 15–20 лет, для того чтобы на основе этого расчета выдать социальный заказ системе образования. Еще менее вероятно наступление позитивных последствий в случае, если за решение этой принципиально неразрешимой задачи возьмется государство.

Иногда приходится слышать, что подобный социальный заказ системе образования может дать рынок труда. Это серьезное заблуждение. Сегодняшний рынок труда отражает сегодняшние потребности бизнеса. Он может указать на текущие диспропорции, но в вопросах сколь-либо долгосрочного прогноза бизнес так же беспомощен, как и государство.

Какой же выход из сложившейся ситуации? Где тот ресурс, опираясь на который можно дать ответ на новые вызовы?

Единственный выход — в развитии системы образования. Взгляд на образование должен коренным образом измениться. Вместо отношения к образованию (как к услуге, которую бизнес по большей части бесплатно получает от общества) должен быть сформулирован взгляд на образование как на *важнейший национальный ресурс*. Общество, овладевшее этим ресурсом, сможет дать ответы на новые вызовы, поддержать необходимый уровень профессиональной миграции, найти резервы для создания и замещения вновь возникающих профессий и в конечном счете обеспечить историческую динамику.

Но не всякое образование может выполнить подобную функцию.

Несколько лет назад, выступая с приветствием перед очередной командой первокурсников, ректор МГУ академик В.А. Садовничий привел следующее определение: “Университет — это специальное учреждение, где профессора и преподаватели стараются сделать детей непохожими на своих родителей”. Парадоксальная суть этого определения исходит из того непреложного факта, что нынешним студентам предстоит жить в обществе непохожем на то, в котором ныне живут их родители.

Чтобы выполнить свою функцию особого ресурса общества, обеспечивающего его успешное будущее развитие, современное образование должно обладать несколькими базовыми свойствами. Главное из них — *примат фундаментального характера образования над узкоспециальным*. Именно доминанта фундаментального образования позволяет обеспечивать необходимый уровень профессиональной мобильности, осваивать новые, не существующие ныне (и потому не включенные в нынешние учебные пла-

ны) профессии, дает возможность нынешним студентам найти свое место в стремительно изменяющемся мире.

Еще один вывод — это необходимость всемерного развития образования. *Именно накопление образовательного ресурса — условие появления поколения, способного успешно адаптироваться к изменениям в обществе.*

Надо отметить, что зачастую эти положения встречают критику. В основном эта критика исходит от экономистов, вернее, от людей мыслящих узко “экономикоцентрично”, и сводится к нескольким аспектам:

— слишком много людей получают в современной России высшее образование;

— успешное выполнение многих современных профессиональных обязанностей возможно и лицами, не имеющими высшего образования.

Сторонники этой точки зрения придумали даже специальный термин — “навес высшего образования”. При этом они ссылаются на следующую статистику. Сейчас в России 3355 вузов, что почти в три раза больше, чем в последние годы существования СССР. В том числе из них всего 650 государственных, а более 1800 — филиалы базовых вузов. Уже сейчас число лиц с высшим образованием составляет 20–22% всего населения, а общее число школьников, ежегодно заканчивающих 11-й класс средней школы в крупных городах, уже практически сравнялось с общим числом ежегодно зачисляемых на первый курс студентов.

Можно понять позицию сторонников теории “навеса”, когда они выражают беспокойство по поводу недостаточного качества подготовки выпускников во многих нынешних российских вузах. Они совершенно верно поднимают вопросы о скандально низкой заработной плате работников высшей школы, о недостаточной материальной базе многих высших учебных заведений. Такое положение действительно не может быть терпимым. Но для его исправления можно предложить множество путей. Значительных результатов можно добиться (не говоря уже о работе по улучшению системы лицензирования), создав, например, систему независимой рейтинговой оценки вузов.

Но не могут быть приняты принципиальные возражения против развития системы образования со ссылкой на его избыточность для многих нынешних специальностей. Во многом возражения такого рода перекликаются с идеями Болонского процесса. Его авторы также предлагают сократить до 2–3 лет срок обучения для большинства студентов, дав им при этом минимальный набор знаний, который обеспечил бы возможность успешной работы по какой-либо конкретной сегодняшней профессии, и одновременно

освободив от приобретения знаний, которые “являются излишними”, “которые никогда не будут востребованы” и т.д.

Есть критика и другого сорта. Российский бизнес заявляет: «Работников, приходящих из вузов надо переучивать с нуля, затраты на “доподготовку” такого сотрудника, которые несет бизнес, составляют суммы чуть ли не соизмеримые с его обучением, лучше в таких условиях не учить вовсе». Быть может, в этих сетованиях российского бизнеса и есть какая-то доля правды. Но тогда очень трудно объяснить очевидный парадокс: почему при таком плачевном состоянии обучения специалистов в российских вузах сотни тысяч (по некоторым оценкам до полутора миллионов) этих самых специалистов оказались востребованными за рубежом, успешно адаптировались к условиям конкурентной рыночной экономики, а многие из них сделали блестящую карьеру в науке и бизнесе? Вероятно, ответ нужно искать в особенностях современного российского бизнеса, который не устает выдвигать проекты реформирования российского образования, приведения его в соответствие со стандартами Болонского процесса.

Сторонники радикальной “болонизации” учебного процесса зачастую приводят “неубиваемые” с их точки зрения аргументы типа: “мне после школы ни разу не приходилось вычислять корни квадратного уравнения, ни разу не потребовалось написать ни одной химической формулы”. Но при этом они очень напоминают человека, который стал бы всерьез утверждать: «К чему эта школьная физкультура, если я после окончания школы ни разу не лазал по канату, ни разу не прыгал через “козла”?» Просто одни видят в физической культуре незаменимое средство для воспитания гармоничной личности, другие не видят в ней ничего, кроме освоения техники лазания по канату.

Вообще говоря, подобный “квазиболонский” подход возник не сегодня. Оценивая отношение к науке и получаемым на ее основе знаниям, еще философы древности сформулировали показательные различия в этом вопросе в Афинах и в Древнем Риме: *“геометрия нужна грекам для постижения гармонии мира, а римлянам она нужна для строительства дорог и межевания земельных участков”*.

Подобное различие между техноцентрическим, прикладным и общекультурным, фундаментальным подходом к роли науки и образования характерно для всех этапов развития человеческого общества. Но весь исторический опыт говорит о том, что общества, отдававшие предпочтение прикладным аспектам знания, в итоге терпели исторические поражения. Да, культура Древнего Рима готовила хороших администраторов, строителей, землемеров и солдат. Но в решающий момент в ней не нашлось энергии

духовного подъема, которую можно было бы противопоставить напору агрессивного варварства. Римляне были очень “земными” людьми, такими их воспитала римская культура. А такие люди слишком легко становятся жертвами земных искушений и эпикурейских соблазнов. Им не хватает широты взглядов, воображения, способности к глубоким интеллектуальным обобщениям.

Что же касается современного этапа, то абсолютно ясно, что без “постижения гармонии мира” личности очень трудно найти себя в сложном, многовариантном, рождающем столько соблазнов, современном обществе, и будет абсолютно невозможно сделать это в еще более сложно устроенном обществе будущего. Только всесторонне образованный человек, живущий в обществе таких же образованных людей, может ощущать то состояние социально-психологического комфорта, которое обеспечивает и возможности духовного развития, и перспективы карьерного роста.

И напротив, необразованный или малообразованный человек не в состоянии разобраться в сложностях современного мира. Такие люди в первую очередь становятся жертвами экстремистских лозунгов, обещающих простые решения проблем, которых не может быть в принципе. Подобная приверженность к упрощенчеству приводит к тому, что во всякой ситуации, которая требует усилий, настойчивости, самоотверженности, усматривается чей-то злонамеренный умысел, от которого можно и даже должно уклониться. А это в свою очередь рождает массу форм асоциального поведения от интенции мироотреченности до системного “пофигизма”.

Таким образом, всемерное развитие образования превращается в современном обществе в главное условие его стабильности и его развития. Не будет большим преувеличением утверждение, что в современном обществе образование призвано в значительной мере выполнить работу, которую когда-то взяли на себя мировые религии, которые проводили отбор некоторых из огромного множества возможных ценностных ориентиров, придавали им сакральный характер, выводили из-под критики. Они формировали систему непререкаемых, богоданных норм, ценностей, идеалов и запретов и тем самым давали человеку духовную опору, помогали ему ориентироваться в сложностях окружающего мира. Однако мы являемся свидетелями процесса ветшания этих ценностей. Ереси и расколы, а в последние два века еще и идеи “прогресса” и “просвещения” вкуче со стремительным изменением окружающего мира, роли и места человека в нем релятивизируют, проблематизируют их.

С одной стороны, к примеру, в современном мире вооруженный новейшими производственными и (или) социальными

технологиями человек может совершить поступки, все последствия которых не поддаются детерминистским прогнозам в силу глобальности их последствий, особенно отдаленных. И любовь к ближнему, апеллирующая к непосредственному окружению, не может в этих случаях служить нравственным ограничителем. Необходимо максимально расширить горизонт нравственной ответственности современного человека, включить в него и любовь к “дальному”, который в разных своих особенностях может быть вовсе и не похож на своих ближних.

Но, с другой стороны, дело дошло до того, что в последнее время заговорили о “постхристианской Европе”, в которой до уровня общефилософской доктрины поднимается идея отказа от “культурно-нормативной репрессии” человеческих инстинктов. А человек, на проявление инстинктов которого культура и традиции общества не накладывают никаких ограничений, — это уже совсем другое существо. Да и человек ли? Во всяком случае, это существо стоит не только вне культурных и религиозных традиций. Программа полного раскрепощения репрессированных инстинктов — это не больше и не меньше, чем попытка фундаментального изменения человеческой природы, сформированной тысячелетиями антропогенеза.

В этих условиях, перед лицом подобных угроз, человек рискует остаться вообще без всяких нравственных ориентиров в многократно усложнившемся мире.

И в современном обществе нет другого института, кроме института образования, которому сегодня под силу было бы выполнить эту глобальную миссию — дать человеку духовную опору и нравственные ориентиры. Для того чтобы выполнить эту глобальную миссию возвращения человека к его нравственным истокам современное образование должно совершить глубокую внутреннюю перестройку, оно должно включить в себя наряду с “объясняющим”, научным знанием еще и “понимающее”, морально-нравственное знание. *Объясняющее знание* восходит к *интересам и причинам*. Оно исходит из презумпции детерминированности, которая, как говорилось выше, долгое время господствовала и в естественно-научных и в социально-гуманитарных картинах мира. *Объясняющее знание* по определению является знанием отраслевым, предметно-содержательным, в то время как *понимающее знание* восходит к *ценностям и идеалам*. А это категории принципиально *надотраслевые*. Сейчас для молодого человека, входящего в жизнь, важно не только познание научных теорий, объясняющих мир, но и понимание роли таких нравственных категорий как *совесть* и *ответственность*, без которых “объясняющие” теории не будут работать. Это особенно важно для России, где, как ни в

какой другой стране, между внешним (предметным и социальным) миром и внутренним, суверенным “Я” индивидуума встроены своеобразный мощный посредник в виде устойчивого набора индивидуальных архетипов, ценностей, идеалов, предпочтений и мотиваций, комплексов и запретов, которые в совокупности и взаимосвязи образуют систему коллективного *менталитета*.

В решении этой задачи образование должно опираться на все институты общества, заинтересованные в ее успешном решении, и прежде всего на Церковь. Дело в том, что осознание недостаточности господствующего в образовании объясняющего (отстраненно-сциентического) знания и необходимости пополнения его понимающим (духовно-ценностным) знанием сегодня наиболее остро ощущают в России Отцы православной Церкви как института, наиболее чувствительного к импульсам беспрецедентной моральной распушенности, бездуховности, жестокости, насилия и вседозволенности, которые агрессивно внедряются в общественное сознание современной массовой культурой и частью СМИ. Именно они наиболее активно выступают против идеи высвобождения “культурно-нормативно репрессированных” инстинктов. Этим в значительной степени объясняются их настойчивые попытки продвинуть изучение основ православной культуры в школе. При этом исходящая от них апелляция к массовой, светской школе лишней раз указывает на то, что в современном российском обществе другого института, способного решить задачу столь масштабной сложности, нет. Предложенные сегодня формы подобного синтеза, способы имплантации в систему современного образования элементов “понимающего” знания вызывают горячие дискуссии в обществе, но то, что образование будущего призвано осуществить *гармонизацию “объясняющего” и “понимающего” знания*, представляется несомненным.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы. *Образование представляет собой важнейший ресурс общества, позволяющий найти ответы на новые вызовы.* К числу особенностей этого ресурса относятся:

- воспроизводимость (в отличие, например, от принципиальной невозобновляемости минеральных ресурсов);
- куммуляционный эффект. (Новые знания не отменяют старых. При этом чем больше образованных людей, тем выше общий образовательный ресурс общества. При достижении некоторого порога этот ресурс повышается не только в результате регулярного образовательного процесса, но и межличностного общения.);
- превращение в главный способ создания резервов общества для освоения в ближайшем будущем новых профессий, новых сфер деятельности;

— выполнение функций гаранта обеспечения социальной стабильности современного общества;

— превращение в единственный институт современного общества, который способен взять на себя путем гармонизации “объясняющего” и “понимающего” знания наделять человека системой идеалов и ценностей, которые позволят ему ориентироваться в сложностях современного мира.

Еще одной важнейшей особенностью образовательного ресурса является его ориентация на молодежь. Именно молодежь призвана воспринимать новые идеи и осваивать новые виды деятельности и, опираясь на образовательный ресурс, осваивать новые профессии. Уже сейчас можно сформулировать непреложно действующий закон: чем моложе профессия, тем моложе возраст ее представителей. *Это позволяет определить молодежь как социально-демографическую группу населения, которая делегируется современным обществом для ускоренного освоения новейшей профессиональной, научно-технической, социально-культурной, интеллектуальной среды.*

Еще одна роль образования состоит в том, что на его основе возможно осуществить преобразование структуры потребностей общества. Нынешняя ориентация на материальные интересы, на потребительские эталоны западного типа, охватившая широкие слои нашего общества, включая и молодежь, обрекает наше общественное сознание оставаться “ущербным”, поскольку совершенно ясно, что в ближайшем обозримом будущем по этим критериям Россия не сможет догнать наиболее развитые страны. Это рождает в общественном сознании такие негативные феномены, как ущербность, зависть, комплекс неполноценности.

В этих условиях для возвращения обществу утраченного самоуважения и достоинства необходимо принять нетривиальные решения, которые способны перевести общественные ожидания и самооценки на другой план. Одним из таких решений как раз и могло бы стать всемерное развитие образовательного ресурса. *И если Россия не может в ближайшее время стать страной высших потребительских стандартов, то стать самой образованной страной в мире Россия в состоянии.* Достижение этой цели вернет российской молодежи и обществу в целом утраченные ощущения самоуважения и достоинства, сделает Россию привлекательной для молодежи других стран, особенно для стран СНГ.

Есть и еще один аспект проблемы формирования образовательного ресурса. Это отношение к одаренным детям или шире — отношение к талантам. Нельзя не отметить, что современный “западный” подход к этой проблеме существенно отличается от принятого в России.

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

В.В. Афанасьев, М.В. Новиков

РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное педагогическое образование, появившееся в России в XIX в., долгое время в основном соответствовало уровням, которые сейчас принято считать средним специальным образованием и незаконченным высшим образованием. Более того, на протяжении почти всего XX в. подготовка учителей ряда специальностей, например, учителей начальных классов, музыки, изобразительного искусства, воспитателей дошкольных учреждений, осуществлялась в основном в педагогических училищах. Значительная часть учителей физической культуры также имела среднее профессиональное образование. Учителя трудового обучения, мастера производственного обучения профессионально-технических училищ в большинстве случаев не имели не только высшего, но и среднего педагогического образования.

Если учительские институты, которые готовили специалистов с незаконченным высшим образованием, в 60-х гг. XX в. были либо закрыты, либо реорганизованы в высшие педагогические учебные заведения, то система среднего профессионального педагогического образования сравнительно благополучно пережила реформу общеобразовательной и профессиональной школы 1984 г., предусматривавшей полный переход на всеобщее высшее педагогическое образование, пережила непростые 90-е годы, существует и продолжает развиваться в наши дни.

Между тем в условиях XXI в. требования к профессиональной квалификации педагога независимо от сферы его деятельности существенно повышаются. Мы не можем теперь говорить, что для педагога узкой специализации (учителя начальных классов, так называемых “неосновных предметов”, воспитателя дошкольного или внешкольного учреждения и т.д.) достаточным является уро-

Афанасьев Владимир Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, ректор Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

Новиков Михаил Васильевич — доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе и международному сотрудничеству Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

вень среднего профессионального образования, предполагающий в основном технологический подход и репродуктивные методы в его подготовке к будущей профессиональной деятельности. Современные требования к образованию и воспитанию предъявляют одинаково высокие критерии к интеллектуальному и культурному развитию педагога, уровню его способности к творческому осмыслению профессиональных задач в сфере полного среднего образования независимо от преподаваемого предмета, а также при работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

В связи с этим приходится признать, что минимально необходимым уровнем образования для педагога любой специальности становится высшее образование. Однако в ближайшие годы экономическая ситуация в России не позволит реализовать данный принцип в качестве государственного требования к уровню профессионального образования педагога. В этой ситуации актуальными становятся различные варианты компромиссных подходов к повышению уровня массового педагогического образования, ориентированных на уровень, приближенный к уровню высшего образования. Одним из наиболее естественных и эффективных возможных решений обозначенной проблемы является использование резервов обеспечения непрерывности педагогического образования.

Задача создания и корректировки функционирования системы непрерывного педагогического образования в современных условиях (экономические трудности, новые подходы к государственной стандартизации образования и т.д.) наиболее конструктивно может быть решена на региональном уровне, так как при этом возникает возможность разумно и экономно использовать имеющиеся интеллектуальные, организационные, материально-технические, финансовые ресурсы с учетом специфики региона: его географии, наличия транспортных и информационных каналов связи, существующей сети образовательных учреждений, традиций организации, содержательного наполнения и практической реализации педагогического образования. Заметим, что региональный принцип организации педагогического образования утверждался в России еще в XIX столетии при непосредственном участии К.Д. Ушинского.

Под региональной системой непрерывного педагогического образования мы понимаем такую организационную структуру, которая позволяла бы обеспечивать непрерывность и преемственность довузовского, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского педагогического образования, а также могла эффективно решать проблемы мониторинга уровня подготовки педагогов, оказания помощи в их профессиональной

и социальной адаптации, аттестации кадров. При этом система должна обладать гибкостью, создавать возможность вариативности путей получения образования различного уровня, повышения квалификации по разным аспектам профессиональной деятельности.

Педагогические институты (университеты), педагогические училища (колледжи) и институты повышения квалификации педагогов долгое время развивались как обособленные образовательные системы. Несмотря на то что во всех перечисленных учебных заведениях готовились и проходили повышение квалификации специалисты одной профессии, изучались сходные, а в ряде случаев одни и те же предметы, единства образовательной концепции и преемственности образовательных программ не было.

Значительное продвижение по пути решения данной проблемы в Ярославской обл. произошло в результате создания и развития учебно-педагогического комплекса “Педагогический университет–педагогические колледжи”. На рубеже 1980–1990-х гг. несколько педагогических вузов СССР включились во всесоюзный эксперимент по созданию **учебно-педагогических комплексов (УПК)**, объединяющих высшие и средние специальные учебные заведения педагогического профиля. Программа эксперимента предполагала повышение уровня преподавания в педагогических училищах, введение в практику их образовательной деятельности содержательных и технологических элементов, присущих вузовской образовательной системе, повышение квалификации преподавательских кадров педагогических колледжей, вовлечение их в систематическую научную и учебно-методическую деятельность соответствующих кафедр вуза.

В дальнейшей перспективе предполагалась совместная разработка сопряженных учебных планов и согласованных программ преподаваемых дисциплин с целью обеспечения возможности завершения высшего образования для выпускников педагогических училищ в сокращенные сроки. При этом ставилась задача исключения дублирования учебного материала, оптимизации использования знаний, умений и навыков, полученных на уровне среднего педагогического образования, при продолжении обучения в вузе.

В Ярославской обл. комплексный подход к подготовке педагогических кадров на основе сотрудничества средних педагогических учебных заведений и педагогического университета осуществляется с 1989 г. На начальном этапе была разработана концепция непрерывного педагогического образования по ряду специальностей. В дальнейшем были созданы и апробированы первые сопряженные учебные планы и согласованные программы дисциплин, позволяющие выпускникам педагогических училищ Ярославской обл. (Ростовского, Рыбинского, Угличского,

Ярославского) обучаться в Ярославском педагогическом университете в сокращенные сроки с учетом повышения уровня преподавания в училищах и исключения дублирования пройденного материала в вузе.

Учебные планы и программы такого типа после ряда изменений, связанных с накоплением опыта совместной работы, а также с введением и сменой Государственных образовательных стандартов как высшего, так и среднего профессионального образования, продолжают действовать до сих пор по специальностям: Педагогика и методика начального образования, Дошкольная педагогика и психология, Физическая культура, Русский язык и литература, Иностранные языки, Музыкальное образование, Технология и предпринимательство.

Сотрудничество с педагогическим университетом оказалось значимым фактором повышения уровня преподавания в училищах и научной квалификации педагогов. Все четыре педагогических училища перешли в статус средних специальных учебных заведений повышенного уровня и были переименованы в педагогические колледжи. Колледжи успешно прошли государственную аттестацию.

Педагогические коллективы и студенты колледжей вовлекаются в совместную научную и научно-методическую работу с учеными университета. В рамках комплекса проводятся ежегодные научно-практические конференции преподавателей колледжей и университета. Около 100 преподавателей колледжей были или являются аспирантами или соискателями при кафедрах ЯГПУ, около 30 к настоящему времени защитили кандидатские диссертации. Заметим, что до вхождения в комплекс с университетом научная работа с преподавателями педагогических училищ практически не велась.

По мере развития сотрудничества университета и колледжей создавались условия для организации образовательного процесса на уровне высшего образования по ряду специальностей в удаленных учебных подразделениях на базе педагогических колледжей. Это позволило открыть филиалы университета в городах Угличе (1998 г.), Рыбинске (2002 г.) и Ростове Великом (2004 г.). Часть учебно-методической и научной работы при этом была делегирована филиалам, коллективы которых создавались из числа наиболее подготовленных, получивших ученые степени преподавателей колледжей. Филиалы, как и головной университет, строят свою работу в русле единой образовательной политики в регионе совместно с колледжами, на базе которых они созданы.

С 1998/99 учебного года в Угличском филиале ведется подготовка студентов по специальностям: Педагогика и методика

начального образования, Физическая культура, с 2001 г. открыт прием по специальности Русский язык и литература. В Рыбинском филиале с 2002 г. ведется подготовка студентов по специальностям Дошкольная педагогика и психология и Физическая культура, с 2003 г. — по специальности Иностранный язык (английский). Ростовский филиал готовит к лицензированию специальности Педагогика и психология, Социальная педагогика, История, Математика.

Мониторинг качества знаний студентов филиалов, регулярно проводимый преподавателями университета, показывает хороший уровень подготовки по сравнению с требованиями к знаниям студентов соответствующих курсов университета. Итоговая государственная аттестация выпускников филиала в Угличе, по отзывам председателей аттестационных комиссий, показывает достаточно высокий уровень освоения выпускниками учебного материала, предусмотренного государственными стандартами высшего образования по соответствующим специальностям. Качество подготовки, уровень выступлений и ответов на вопросы на защите выпускных квалификационных работ также оцениваются председателями ГАК как достаточно высокие. В последние четыре года свыше 80% выпускников очной формы обучения Угличского филиала трудоустраиваются в системе образования по полученной в филиале специальности. На таком же уровне находится показатель доли студентов заочной формы обучения, работающих по специальности.

В 2002 г. филиал университета в г. Углич успешно прошел государственную аттестацию по специальностям Педагогика и методика начального образования и Физическая культура, а в 2003 г. получил государственную аккредитацию в составе университета по этим специальностям.

Открытие филиалов университета в центрах удаленных муниципальных округов Ярославской обл. имеет большое социальное значение. Население этих районов (в том числе и г. Рыбинск) имеет достаточно низкие показатели уровня жизни, в связи с чем существуют значительные слои населения, для которых обучение молодежи в вузах областного центра является тяжелым в финансовом плане. Студенты очной формы обучаются в филиалах в основном за счет средств федерального бюджета (в 2004 г. Углич — 100%, Рыбинск — 83,1%), на заочных отделениях филиалов контингент студентов, обучающихся на бюджетной и платной основе, примерно равен. По нашим оценкам, основанным на статистических данных по Ярославской обл., обучение студента в филиале даже на основе полной оплаты стоимости обучения для его семьи более выгодно экономически, чем обучение на бюджетной основе в областном центре.

Ежегодно (с 1995 г.) проводимый анализ успеваемости среди выпускников колледжей в группах первого года обучения в университете показывает, что уровень их подготовки не ниже, чем у студентов соответствующих курсов на основных потоках университета. В ходе государственной аттестации университета (1997 г. и 2002 г.) нами в инициативном порядке был проведен выборочный срезовой контроль знаний студентов колледжей по заданиям, сертифицированным УМО высших педагогических учебных заведений для проведения аттестационной экспертизы соответствующих специальностей университета. Результаты в среднем оказались на уровне знаний студентов младших курсов университета (по данным самоаттестации), изучающих те же дисциплины.

Организационная система совместной работы университета и колледжей была создана к 1994 г. и просуществовала на неизменных началах до 2001 г. Образовательные учреждения были объединены в учебно-педагогический комплекс «Ярославский государственный педагогический университет — Ростовский, Рыбинский, Угличский, Ярославский педагогические колледжи». Все директора педагогических колледжей с этого момента являются членами ученого совета университета.

В этот период координацию работы подразделений и служб университета и колледжей, участвовавших в деятельности комплекса, осуществлял Совет УПК, который на своих ежемесячных заседаниях рассматривал следующий круг вопросов:

- разработка и утверждение годовых планов работы;
- разработка нормативной базы, определяющей функционирование УПК и стратегию его развития;
- регулярный мониторинг качества подготовки выпускников колледжей (ежегодно по итогам сессий в университете);
- организация приема выпускников колледжей в университет;
- организация научно-методической работы и повышения квалификации педагогических кадров;
- организация учебно-методической работы по специальностям обучения в комплексе;
- анализ и оптимизация структуры педагогических специальностей в комплексе.

Непосредственной организацией учебно-научно-методической работы занимались учебно-педагогические объединения (УПО) по специальностям: Педагогика и методика начального образования, Русский язык и литература, Дошкольная педагогика и психология, Физическая культура, Иностранные языки, Музыкальное образование, а также по блоку гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Советы УПО строили свою работу в соответствии с годовыми планами, предусматривающими 3–4 заседания в течение

учебного года, совместные научно-методические и практические мероприятия: конференции преподавателей и студентов, семинары, открытые занятия, педагогические олимпиады и др. Основная часть текущей работы УПО осуществлялась по следующим направлениям:

— корректировка учебных планов и программ в соответствии с меняющейся нормативной базой;

— организация методической работы и формирование комплектов методических материалов по дисциплинам;

— методическое руководство деятельностью учебных подразделений колледжей (предметно-цикловых комиссий, филиалов кафедр университета), а также повышение квалификации преподавателей колледжей.

Советом УПК было разработано положение о филиалах кафедр университета в колледжах, что способствует интеграции научно-методической работы на уровне научных коллективов кафедр.

Университет и педагогические колледжи, оставаясь самостоятельными юридическими лицами, автономны и независимы в вопросах повседневной жизни, а также в определении стратегии своего развития. Жесткие взаимные обязательства действуют только на уровне совместной учебной и научной работы. Сохранение юридической самостоятельности всех образовательных учреждений является, по нашему мнению, принципиально важным, по крайней мере на начальном этапе совместной работы. Это позволяет обеспечить гибкость в организации сотрудничества и значительно снижает риск установления атмосферы недоверия при принятии управленческих решений. Такая система взаимоотношений показала в нашем случае свою жизнеспособность на протяжении 15 лет и продолжает обнаруживать тенденцию к дальнейшему развитию.

Описанный вариант организационной структуры регионального сотрудничества образовательных учреждений наиболее близок к модели университетского комплекса в форме ассоциации.

Он способен сочетать в своей деятельности решение следующих задач:

— **повышение уровня массового педагогического образования:** обеспечение непрерывного образования; многообразие и вариативность системы образовательных услуг; обеспечение преемственности ступеней и уровней образования; развитие информационных технологий в образовании; создание условий для академической мобильности учащихся;

— **подготовка интеллектуальной элиты общества:** развитие отечественных традиций в работе с одаренными детьми; обеспечение готовности специалистов нового поколения к самостоятельному творческому росту;

— *гибкое реагирование на изменение условий на рынке образовательных услуг с учетом современных социальных проблем в обществе*; амортизация реального социального неравенства в области доступа к образованию различных слоев населения за счет расширения спектра образовательных услуг и обеспечения их преемственности.

Решение задачи повышения уровня массового педагогического образования, на наш взгляд, не исключает возможности подготовки педагогических кадров высшей квалификации. Система университетской подготовки выпускников педагогических колледжей в сокращенные сроки предусматривает возможность продолжения их обучения в магистратуре и аспирантуре, в том числе с целью занятия преподавательских должностей в колледжах. Такие примеры уже имеются в нашей практике.

Развитие УПК «Ярославский государственный педагогический университет — Ростовский, Рыбинский, Угличский, Ярославский педагогические колледжи» в 1994–2002 гг. показало эффективность организации сотрудничества и перспективность ассоциативной модели регионального университетского комплекса педагогического профиля. В 2002 г. было принято решение о преобразовании УПК в университетский комплекс в форме ассоциации образовательных учреждений «Непрерывное педагогическое образование». Ассоциация была создана и зарегистрирована в 2003 г. Она унаследовала организационную структуру УПК. Деятельностью ассоциации руководит общее собрание учредителей. Функции, ранее выполнявшиеся советом УПК, перешли к учебно-методическому совету ассоциации, советы УПО преобразовались в учебно-методические советы по специальностям и блокам дисциплин государственных образовательных стандартов. Для общественной поддержки деятельности ассоциации создан попечительский совет.

Параллельно со становлением ассоциации в университете и колледжах шло развитие информационных технологий обучения и коммуникации, которое заключалось в расширении и совершенствовании материальной базы электронных средств создания, хранения, доставки и обеспечения доступа к информации, приобретении современного программного обеспечения, создании банков и баз данных, развитии компьютерных сетей. К настоящему времени имеется надежная связь по электронной почте между университетом и колледжами. Созданы интернет-страницы университета и колледжей. Находится в процессе пополнения электронная библиотека университета, в которой собираются учебные пособия, созданные в университете и взятые из общедоступных образовательных ресурсов Интернета, рабочие программы дисциплин, методические рекомендации для студентов и преподавателей.

К образовательным ресурсам, размещенным на сайте университета, обеспечен доступ преподавателей и студентов колледжей.

Таким образом, в Ярославской обл. создан, функционирует и постоянно развивается университетский комплекс педагогического профиля, представляющий собой сбалансированную региональную систему непрерывного педагогического образования с четким набором взаимных обязательств на академическом уровне и разграничением административных, финансовых и хозяйственных полномочий.

Эта система уже сейчас позволяет:

- рационально объединить финансовые вклады федерального, областного, муниципального бюджетов, внебюджетные средства, включая спонсорскую помощь попечителей, в рамках реализации единых образовательных программ и обеспечить качество образования, адекватного потребностям личности, социума и рынка труда;

- получить высококвалифицированного специалиста нового качества, у которого личный практический опыт органично соединяется со знанием основ академической науки;

- преодолеть дублирование в изучении программного материала;

- повысить конкурентоспособность выпускника через расширение спектра дополнительных квалификаций, специализаций, которые на уровнях среднего и высшего профессионального образования различны;

- повысить научный потенциал педагогических коллективов колледжей;

- приблизить академическую науку к практике;

- сократить срок обучения выпускников средних специальных учебных заведений и повысить качество подготовки специалиста;

- сгладить социальные проблемы в образовании;

- помочь выпускнику сельской школы подняться до уровня, который позволит ему учиться в вузе.

Показателями признания эффективности деятельности университетского комплекса на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского являются присвоение университету статуса “Федеральная экспериментальная площадка — университетский комплекс” (приказ Министерства образования Российской Федерации от 1.08.2001 г. № 2853), присвоение коллективу организаторов комплекса званий лауреатов премии губернатора Ярославской обл. за заслуги в области образования (2001 г.). Популярность и жизнеспособность реализуемой в университетском комплексе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского ассоциативной модели сотрудничества учреждений профессионального образования разных уровней выражается также в том,

что в 2004 г. в состав учредителей ассоциации выразили желание войти Ярославский областной институт развития образования и Ярославский градостроительный колледж (последний решением совета учредителей уже принят в состав ассоциации).

Эксперимент по созданию и практическому внедрению системы непрерывного профессионального образования в Ярославской области в настоящее время вступает в новую фазу. На данном этапе наиболее перспективными направлениями работы становятся:

1. Расширение спектра специальностей, по которым осуществляется сотрудничество университета и колледжей. Открытие филиалов и включение в состав комплекса Ярославского градостроительного колледжа дает перспективу внедрения апробированной системы непрерывного образования по новым педагогическим и непедagogическим специальностям, имеющимся в университете: Специальная дошкольная педагогика и психология, Социальная педагогика, Педагогика и психология, Логопедия, Информатика, Менеджмент организации, Социально-культурный сервис и туризм, Реклама.

2. Совершенствование сопряженных учебных планов, создание форм их компактного представления, адаптируемого к новым специальностям.

3. Совершенствование системы документооборота в рамках комплекса, разработка форм внутренней документации, адекватной организации интегрированного образовательного процесса.

4. Усиление эффективности совместной научно-методической работы кафедр университета и филиалов кафедр в педагогических колледжах.

5. Развитие нормативно-правовой базы университетского комплекса.

6. Научный анализ деятельности университетского комплекса и возможности распространения его опыта на другие регионы и другие образовательные области.

7. Мониторинг и представление статистических данных по качеству подготовки специалистов в университетском комплексе. Создание в рамках комплекса системы контроля качества образования.

М.М. Данилова

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ТУРИСТСКОГО ПРОФИЛЯ:
ГУМАНИТАРНЫЙ ПОДХОД**

На рубеже XX–XXI вв. в период вступления общества в постиндустриальную эпоху развития становятся все более очевидными тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. В частности, в экономически развитых странах наиболее ярко начинает проявлять себя феномен “переакцентации” источников создания национального благополучия с эксплуатации природных ресурсов, использования в больших объемах физического, низкоаккумулятивного труда и финансового капитала на максимальное включение наукоемких технологий и интеллектуального потенциала.

Необходимо отметить, что в этих условиях, когда самым ценным товаром становятся информация, интеллект, профессиональная и личностная надежность людей, изменяется и роль образования, от которого в первую очередь зависит, сможет ли общество обеспечить себя необходимым для эффективного развития интеллектуальным и нравственным ресурсом, дать возможность своим гражданам в полной мере развить и раскрыть свой природный и личностный потенциал. В связи с этим практически во всех странах, хотя и одновременно, идет перманентный процесс реформации национальных систем образования, оказавшихся сегодня в условиях кризиса.

Не является исключением и отечественная система высшего профессионального образования. Чтобы иметь возможность обеспечивать высокий уровень подготовки специалистов для различных сфер социально-экономической жизни страны, образование должно удовлетворять вполне конкретным требованиям. Как показывает мировой опыт, к таковым относятся непрерывность, фундаментальность и универсальность, антропологизм и демократизм. Кроме того, оно должно иметь механизмы динамичного саморазвития и обладать инновационностью. Особое внимание

Данилова Марина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по непрерывному образованию Балтийской академии туризма и предпринимательства.

при этом уделяется подготовке менеджерского корпуса, который занимает особое место в системе обеспечения эффективности функционирования и развития своих организаций, экономических отраслей и в целом государств. В полной мере это относится и к менеджерам сферы туризма.

Следует отметить, что, хотя индустрия туризма относительно молодая отрасль экономики, она вносит все больший вклад в процветание своих стран (оборот туристической индустрии за последние 40 лет вырос более чем в 70 раз). Особенностью туристической индустрии является то, что она не только ориентирована на потребности и вкусы потребителей туристических услуг, но и сама активно влияет на их формирование. Кроме того, на современном этапе развития туризма в нем происходят принципиальные эволюционные изменения: достаточно быстрыми темпами осуществляется переход от массового стандартизированного конвейерного туризма к массовому дифференцированному и индивидуальному, активно развиваются такие направления, как культурно-познавательное, научно-образовательное, релаксационно-оздоровительное, спортивное, экологическое; появляются новые виды (например, сельский туризм). Эти факты свидетельствуют о его гуманитарной направленности и подчеркивают необходимость проявления менеджерами высочайшего профессионального мастерства, умелого подхода к организации деятельности туристических организаций, основанного на высокой гуманитарной культуре.

В то же время имеется ряд факторов, негативно влияющих на жизнедеятельность российских туристических организаций. Кроме недостаточно проработанной законодательной базы, относительно плохой инфраструктуры, главное — это недостаточно развитая профессиональная культура значительной части менеджеров, проявляющаяся в их недостаточной философской, культурологической, моральной, правовой, географической, экономической и психолого-педагогической компетентности, неумении осуществлять эффективное деловое и профессиональное общение, своевременно обнаруживать складывающиеся противоречия, определять причины их появления и нравственно обоснованные пути разрешения. Недостаточно высокий профессионализм менеджеров приводит к значительному снижению эффективности деятельности туристических организаций (что отмечают более 80% опрошенных руководителей туристических предприятий).

Как показал опрос организаторов туристического бизнеса, руководителей Национальной академии туризма, представителей науки, изучающих сферу туризма (всего более 250 человек), одной из причин такого положения дел является отсутствие современной

концепции формирования у будущих менеджеров турорганизаций профессиональной культуры, учитывающей реалии нового времени.

Известно, что проблема формирования профессиональной культуры у будущих специалистов не относится к числу новых. Ей посвящено достаточно большое количество работ, написанных в разное время. В частности, профессиональную культуру и пути ее формирования исследовали: А.В. Барабанщиков, С.С. Муцинов¹, А.Ф. Тарасов² (педагогическую культуру); С.П. Безносков³ (культуру профессиональной деятельности); В.А. Вединяпина⁴ (профессиональную культуру учителя); Т.И. Власова, А.П. Шарухин⁵ (культуру профессионального общения); В.И. Гороя, С.И. Уляев⁶ (профессиональную культуру специалиста); А.А. Жуков, Н.Д. Загорин⁷ (инновационную культуру управленческой деятельности менеджера); В.С. Комбаров⁸ (профессиональную культуру как способ реализации личности); С.С. Рыбин⁹ (профессиональную культуру организаторов театрально-концертной деятельности); Б.С. Хохряков¹⁰ (профессиональную культуру муниципального чиновника); Ю.К. Чернова¹¹ (формирование профессиональной культуры в процессе обучения) и др. Данные исследования проводились с позиций системного, процессного, дифференцированного, личностного, деятельностного, проблемного, аксиологического, практико- и гендерно-ориентированного, развивающего, интегрированного и др. подходов.

Однако в современных условиях, когда изменяется взгляд на человека и он начинает рассматриваться как “мера всех вещей”, когда формируется установка на приоритет качественных показателей во всех областях жизни общества и возникает необходимость в подготовке менеджеров, освоивших гуманистические ценности демократического общества, способных компетентно применять, творчески осмысливать и пополнять полученные в ходе учебы в вузе знания и умения в постоянно меняющихся условиях, — актуальным становится вопрос о поиске такого подхода к организации процесса формирования профессиональной культуры специалиста, который бы интегрировал в себя все известные подходы и в то же время учитывал веления времени. Таким подходом является гуманитарный подход к организации процесса подготовки специалистов (Н.В. Бордовская¹², Н.М. Борытко¹³, В.Г. Воронцова¹⁴, Б.С. Гершунский¹⁵, В.П. Зинченко¹⁶, И.Я. Лернер¹⁷, А.П. Тряпицына¹⁸, К. Роджерс (C. Rogers)¹⁹ и др.).

Идея гуманитарности как стремление к развитию масштаба человеческого в человеке, как усиление человеческих смыслов во взаимоотношениях людей и образовании, как понимание того, что одним из главных продуктов человеческого творчества является сам человек²⁰, имеет богатую историю. Она берет начало в

античности и проходит через всю историю последующих цивилизаций. В ней сочетаются как общеклассические формы, так и “страноведческая специфика”. Особую актуальность для российского образования она приобрела на рубеже XX–XXI вв. в связи с отсутствием основы, которая выражала бы общую идею и дух нашего времени.

Исследователи образования²¹ отмечают, что современная педагогика включает в себя самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы, в ней все бессистемно, бессвязно, разбросано, противоречиво. По сути дела, сейчас отсутствуют общепринятые принципы, представления, идеи и методы, которые могли бы руководить педагогами как в их теоретических изысканиях, так и на практике. В центре доминирующей модели педагогического процесса находятся передаваемые в инструктивно-нормирующей форме предметные знания, а не целостная личность обучающегося; процесс обучения ориентирован на формирование личности с заданными характеристиками (модель выпускника, компетентного специалиста), на овладение образовательным стандартом: знаниями, умениями, навыками как основным результатом обучения; личность при таком подходе понимается как некое типовое явление, носитель массовой культуры и социального опыта. Технологии образовательного процесса основываются на идее коррекции личности “извне” без достаточного учета и использования субъектного опыта самого обучающегося как активного творца собственного развития. Обучение рассматривается как главная детерминанта развития личности. Слабый эффект такой модели очевиден, так как будущий специалист получает фрагментарное и одностороннее образование, а вопрос о целостном “человеческом” знании остается открытым. Отсюда понятно стремление гуманизировать педагогику.

В то же время вряд ли стоит безоговорочно абсолютизировать идею гуманизма, которая активно провозглашается в качестве мировоззренческой основы нового подхода к организации образовательного процесса вследствие ограниченности ее современного понимания. Именно представления о человеке как центре мира, о его изначальном превосходстве и совершенстве легли в основу оправдания всех деяний человечества. Следовательно, признание исключительного положения человека в мироздании в свою очередь должно налагать на человечество и особую ответственность. Поэтому необходимо на основе уже существующих философских, психологических, педагогических, естественно-научных представлений о человеке вести поиск тех мировоззренческих установок и идей, которые позволят решить имеющуюся проблему и

избежать ошибок в будущем. При этом нужно четко понимать, что гуманизация и гуманитаризация образования хотя и близки по своему смыслу в обыденном употреблении, не синонимичны по существу.

Гуманизм формируется и утверждается как идея человеческого общества. О “гуманизме”, “гуманном”, “гуманистическом” можно говорить тогда, когда имеются в виду учения, социальные институты, деятельность, поступки, возвышающие человека, способствующие его благу, счастью, свободе, справедливости²². Проявления гуманизма как качества личности обозначаются термином “гуманность”. Гуманность воспитывается, является совокупностью определенных нравственных свойств. Она проявляется в самовыражении личности в мире культуры, ее свободном осознанном выборе между добром и злом, общественным благом и эгоистическими устремлениями, достоинством и раболепием, насилием и терпимостью, созиданием и разрушением, смыслом и бессмыслицей. Помочь в этом сознательном выборе будущему молодому специалисту должна продуманная программа гуманитаризации профессионального образования, которая позволит ввести его в пространство мировой культуры. Именно таким образом гуманитаризация оказывается органически связанной с гуманизацией образования.

Концепты “гуманизация образования” и “гуманитаризация образования” характеризуют различные векторы в реформировании высшей профессиональной школы. Если “гуманизация образования” в широком смысле означает создание в обществе гуманной системы образования, соответствующей гуманистическим идеалам (прежде всего личностной свободы, социальной справедливости и человеческого достоинства), то “гуманитаризацию образования” необходимо связывать с содержательными, организационно-методическими и технологическими аспектами учебно-воспитательного процесса. Можно сказать, что гуманитаризация должна способствовать приобщению обучающихся к гуманистическим ценностям, преодолению одномерности личности, задаваемой профессиональной специализацией.

В результате выделяются два проблемных поля, две реально существующие задачи. Первую задачу можно квалифицировать как социальное конструирование системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам. Вторая задача связана с педагогическим обеспечением формирования гуманного специалиста, приобщением личности к богатству гуманитарной культуры в рамках образовательного процесса и внеучебных форм студенческой активности.

Анализ приведенных научных работ, а также изучение образовательной практики в вузах туристского профиля позволяют сделать вывод, что гуманитаризация подготовки специалистов для сферы туризма предполагает формирование у них гуманистически-ориентированной профессиональной культуры, включающей в себя такие образовательные ценности, как: ориентация на системное целеполагание в учебно-воспитательном процессе; осознание вреда догматического и конформистского познания; наполнение образовательного процесса ценностными смыслами нравственной ответственности и гражданской активности; утверждение единства смысложизненных и рационально-познавательных установок; повышение культуры организации профессиональной деятельности; развитие интенции к свободе творчества; преодоление аутизма научного познания, “замыкания” его на себя, на свою собственную самооценку и др.

Гуманитаризация профессионального образования имеет многоуровневую структуру, в которой отчетливо проявляются мировоззренческий (имеет свою структурированную систему понятий, отражающих существенные черты организации и осуществления образовательного процесса), теоретический (включает концептуальные схемы-модели решения насущных задач, связанных с приданием нового качества педагогической реальности) и организационно-методический (конструктивный принцип организации деятельности, применения технологий, соответствующих гуманистическим критериально-оценочным ориентирам) уровни.

Выступая в качестве методологического принципа организации процесса подготовки специалистов для сферы туризма, гуманитарный подход представляет собой конкретную форму антропоцентрической парадигмы, включающую в себя систему понятий, отражающих существенные черты организации и осуществления процесса формирования у студентов вузов туристского профиля профессиональной культуры; концептуальную модель решения задач, связанных с приданием нового качества процессу подготовки специалистов для сферы туризма на современном историческом этапе развития общества; конструктивный принцип организации деятельности, применения технологий, соответствующих гуманистическим критериально-оценочным ориентирам.

Функциональное предназначение гуманитарного подхода состоит в гуманизации процесса подготовки специалистов в вузах туристского профиля: постановке в центр внимания уникальной, целостной личности студента; признании его права на разностороннее, свободное развитие и проявление способностей в ходе учебно-познавательной деятельности; утверждении в качестве критерия оценки образовательного процесса максимально воз-

можное раскрытие творческого потенциала обучающегося; реализации принципов равенства, справедливости, человечности как нормы отношений в образовательном учреждении.

Цель гуманитарного подхода — обеспечить развитие гуманной личности обучающегося, обладающей высоким уровнем профессиональной культуры, сформированной на основе гуманитарной образованности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных профессиональных ситуациях.

В содержательном плане гуманитарный подход требует представлять естественно-научную и культурную картину мира как живой процесс поиска, открытий, изобретений, как историческую драму идей и людей, как осознание глобальных проблем человеческого сообщества. Он отвергает обезличенный характер учебно-воспитательного процесса и явную или завуалированную регламентированность, при которой предлагаемые знания не являются предметом собственного осознанного выбора студента. Отрицается ориентация образования на тенденциозный отбор сообщаемых обучающимся знаний и формируемых установок.

Основными принципами формирования у студентов вузов туристского профиля профессиональной культуры на основе гуманитарного подхода являются: гуманистическая направленность профессиональной подготовки специалистов для сферы туризма; творческий подход к отбору содержания образовательных моделей, выбору методов, средств и форм совместной (преподаватель—студент) учебно-научно-производственной деятельности; вариативность содержания образовательного процесса; личностно-ориентированный характер профессионального образования; субъект-субъектный характер отношений преподавателей и студентов; активность в разработке и реализации воспитательных программ, ориентированных на формирование у личности устремленности только на результаты, обоснованные с гуманистических позиций, рефлексивного, творческого, нравственного, художественного, эстетического отношения к жизни, способности противостоять напору ее случайностей и вредных влияний; открытость образовательной системы; диалогичность образовательного процесса; развивающий характер образовательной среды; педагогически целесообразный охват сферы внеаудиторной жизни студентов, внутренней атмосферы студенческих коллективов, их быта и досуга, вовлечение студентов в творческую деятельность в студенческих объединениях, клубах, художественных студиях; конвергенция и интеграция образовательных технологий с установкой на максимализацию использования самобытности социу-

ма, культуры и образовательных традиций страны и региона; преодоление крайностей как “монолита образовательного единообразия”, так и “беспредела образовательной вседозволенности”²³; утверждение допустимости только ненасильственного управления и ненасильственных средств воздействия на студентов; развитие студенческого самоуправления.

В методическом плане речь идет об осуществлении личностно-ориентированного менеджмента образовательной деятельности студентов; о создании комфортной гуманитарной образовательной среды в вузе, наполнении гуманитарным содержанием самих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; об обеспечении развития субъектности студентов в ходе профессионального становления; о развитии партнерских отношений между преподавателями и студентами как форме проявления субъект-субъектного взаимодействия; применении герменевтических приемов в образовании, диалоговых технологий, позволяющих усваивать знания, развивать познавательные процессы, коммуникативные способности, формировать этические позиции (среди них одной из основных выступает толерантность).

К характерным чертам гуманитарного подхода относится то, что он обеспечивает интегрально-диалогический подход к образованию; изменяет ролевую позицию в образовательном процессе преподавателей и студентов, требуя осуществления саморефлексии, самоконтроля и самоактуализации; позволяет будущим специалистам взглянуть на окружающее социокультурное и экологическое пространство как на целостное культурно-интегративное поле жизни, в котором человек и мир неделимы; ориентирует обучающегося на свободный творческий поиск, давая ему право на ошибки, которые сопровождаются не наказанием, а заинтересованной поддержкой педагога (в такой атмосфере становится возможным применение любых форм учебной работы — от гибких до жестко построенных, если только они соответствуют потребностям обучающихся и целям образовательного процесса); позволяет выстраивать учебный процесс так, чтобы обучающийся открывал для себя личностную значимость знаний и на этой основе осваивал содержание учебных предметов; обеспечивает гармонизацию культурологической составляющей образовательного процесса и профессионализации личности (при этом наиболее непродуктивной является постановка вопроса: “Что важнее — гуманитаризация или профессионализация?”, потому что без качественной профессионализации не может быть сформирован специалист и обучение в вузе вообще теряет свой изначальный смысл; однако без гуманитаризации не может быть сформирована полноценная личность, через профессию человек должен вписаться в пространство

культуры, освоить ее смыслы и ценности, развить духовность, понять свою роль в обществе; профессия обретает человеческий смысл лишь тогда, когда за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно обретение своей индивидуальности, своего неповторимого “человеческого лица” в многогранном и противоречивом мире культуры).

К основным категориям гуманитарного подхода к формированию у студентов вузов туристского профиля профессиональной культуры следует отнести: гуманистическую направленность подготовки специалистов; единство гуманитарной и профессиональной культуры, культурологического и компетентностного подходов; индивидуальную личностную модель мира; индивидуально-личностный характер образования; активную и ответственную образовательную и педагогическую позицию студентов и преподавателей; вариативность содержания и технологий образования; преодоление одномерности личности; субъект-субъектные отношения; диалог; сотрудничество; творчество; партнерство; комфортный характер развивающей образовательной среды; рефлекссию; самоконтроль; самоактуализацию и самореализацию; самопознание; самоорганизацию; самоуправление; осознанный и ответственный выбор; оптимистическую направленность образовательной деятельности и ее педагогического обеспечения; вуз как эффективная образовательная система и др.

Гуманитарный подход накладывает свой “отпечаток” на анализ профессиональной культуры как цели образовательного процесса. Учитывая, что культура означает исторически определенный уровень развития общества и личности, выраженного в создаваемых материальных и духовных ценностях, в системе социальных норм и учреждений, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе, в специфических типах и способах организации человеческой жизнедеятельности, а также способах и формах взаимного общения, поведения и деятельности в конкретных сферах общественной жизни²⁴, а профессия — это род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки, под профессиональной культурой менеджера турорганизации следует понимать: качество его мотивационно-целевой направленности (включая ценностно-смысловые установки, степень позитивности отношения к профессии, уровень устремленности на достижение высоких показателей в решении стоящих задач); совершенство применяемых для организации и обеспечения эффективных действий трудового коллектива технологий (целеполагания, сбора и анализа необходимой информации, прогнозирования и принятия решения, планирования, постановки задач,

информационного, психолого-педагогического, материально-технического, финансового и др. видов обеспечения, контроля и оценки, внесения корректив в принятое решение и план действий), формы и способы делового общения и профессионального поведения; результативность деятельности и утверждаемых ценностей (устанавливаемых и поддерживаемых стандартов, правил, принципов, образцов поведения).

Оценка профессиональной культуры менеджера турорганизации с позиций гуманитарного подхода осуществляется через социальное качество всех составляющих его деятельности. Это значит, что, оценивая (и формируя) уровень развития у будущего выпускника профессиональной культуры, необходимо учесть, насколько в его мотивах представлена социальная значимость его работы, каково качество целей, которые ставит перед собой менеджер, владеет ли он современными способами решения профессиональных задач, в какой степени ориентируется в условиях собственной деятельности, насколько включен в ее процесс и воспринимает ли результат своего труда с позиций не только личной, но и социальной значимости²⁵.

Менеджер становится профессионалом, освоившим гуманистические ценности, не сразу: “движение в профессию” имеет длительный и часто тернистый путь. Если на него смотреть с позиций гуманитарного подхода, то начинается он с формирования гуманитарно-мировоззренческой базы, на основе которой происходит овладение способами действий, т.е. повышение “инструментальной вооруженности” менеджера. Индивидуальный опыт состоит из сплава гуманитарной культуры и специальной компетентности. С накоплением опыта появляется все больше возможностей добиться карьерного роста.

Основное условие успешного продвижения по карьерной лестнице — целенаправленное формирование высокой профессиональной культуры. Данное формирование осуществляется как в ходе учебно-воспитательного процесса в вузе при освоении основной образовательной программы, так и во время выполнения профессиональных функций в ходе работы в турорганизации. Оно предстает как процесс функционирования специально созданной педагогической системы, построенной на основе требований гуманитарного подхода к организации подготовки специалистов. Результат выражается в появлении, развитии и закреплении в психологии будущего выпускника (менеджера) необходимых системных свойств и качеств, характеризующих его как высокопрофессионального, освоившего гуманистические ценности современного специалиста.

Педагогическая система формирования у студентов вузов туристского профиля высокой профессиональной культуры включает в себя:

комплекс целей, связанных с: развитием у обучающихся (менеджеров) профессиональной мотивации, ядро которой составляют гуманистические ценности; образованием высокого уровня профессиональной компетентности (коммуникативной, организаторской, производственно-технологической) и овладением способами саморегуляции поведения и деятельности (самомотивации, определения темпа и времени активности—релаксации и т.д.); становлением современного творческого мышления; появлением совокупности профессионально важных качеств (ответственности, организационного патриотизма, способности работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей сил, организованности в повседневной деятельности, оптимизма, открытости, лояльности, толерантности, готовности к работе в команде и др.); ростом мастерства в профессионально направленном общении и развитием стремления к профессиональному самосовершенствованию;

субъектов образовательной деятельности — личностное и профессиональное развитие которых представляет собой конечную цель педагогического процесса и осуществляется в конкретной учебно-воспитательной ситуации; при этом стержневым фактором развития выступает управляемая со стороны преподавателей, кураторов, деканатов образовательная деятельность обучающихся;

содержательный компонент, лежащий в основе гуманитарной и специально-профессиональной компетентности (система теоретических и практических задач, решаемых в ходе учебных занятий и выполнения обязанностей менеджера, которые позволяют сформировать необходимый кругозор, мировоззрение, систему умений, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к процессу и результатам труда, клиентам и сотрудникам турорганизации, к самому себе);

субъектов управления образовательной деятельностью студентов (преподаватели, кураторы, деканаты, учебные коллективы и др.);

организационно-методический компонент, включающий в себя, дополнительно к требованиям гуманитарного подхода, оптимизацию содержания учебных программ (программ повышения квалификации) и программ практик, их согласование между собой, высокое качество проведения теоретических и практических занятий, методическое обеспечение учебной деятельности студентов, четкое определение форм, способов, последовательности образовательной деятельности студентов (менеджеров), технологии их отчетности, порядка управления их деятельностью;

результатирующий компонент, выражающийся в готовности выпускников (менеджеров) к успешному началу профессиональной деятельности и последующему повышению профессиональной культуры с позиций гуманитарного подхода.

Структурно процесс развития у студентов вузов туристского профиля профессиональной культуры включает в себя несколько периодов.

I. Формирующий — основное содержание которого составляет деятельность педагогического коллектива вуза по управлению гуманитарным и профессиональным развитием студентов в ходе осуществления ими образовательной деятельности.

II. Развивающе-закрепляющий — содержание которого составляют: развитие профессиональной мотивации; повышение уровня компетентности; обогащение умениями саморегуляции.

III. Рефлексивный — реализация готовности менеджеров осуществлять систематический и объективный анализ своей деятельности, соотнося ее с гуманистическими критериально-оценочными ориентирами, разработка и реализация планов профессионального саморазвития.

Итак, можно сделать вывод, что оценку формирования профессиональной культуры специалиста с позиций гуманитаризации профессионального образования следует осуществлять по процессуальному (степень реализации в ходе подготовки специалиста требований гуманитарного подхода) и результирующему (степень гуманистической направленности специалиста и его готовности на высокопрофессиональном уровне решать стоящие перед ним производственные задачи) критериям.

Примечания

¹ *Барабанщиков А.В., Муцинов С.С.* Педагогическая культура преподавателя высшей школы. М., 1985.

² *Тарасов А.Ф.* Педагогическая культура: теоретико-методологические проблемы. СПб., 1999.

³ *Безносков С.П.* Профессиональная деформация личности. СПб., 2004.

⁴ *Веднятина В.А.* Профессиональная культура учителя: Учеб. пособие. М., 2003.

⁵ *Власова Т.И., Данилова М.М., Шарухин А.П.* Профессиональное и деловое общение в сфере туризма: Учеб. пособие. СПб., 2005.

⁶ *Горовая В.И., Уляев С.И.* Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста. М., 2004.

⁷ *Жуков А.А., Загорин Н.Д.* Инновационная культура управленческой деятельности менеджеров предприятий сферы туризма. СПб., 2005.

⁸ *Комбаров В.С.* Профессиональная культура как способ реализации личности: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Томск, 1985.

⁹ *Рыбин С.С.* Формирование профессиональной культуры организаторов театрально-концертной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.

¹⁰ *Хохряков Б.С.* Профессиональная культура муниципального чиновника в условиях становления местного самоуправления в современной России: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2003.

¹¹ *Чернова Ю.К.* Профессиональная культура и формирование ее составляющих в процессе обучения. Тольятти, 2000.

¹² *Бордовская Н.В., Лошенко Л.В.* Герменевтический подход и гуманитарное образование // Гуманитарные науки. Гуманитарное образование. Гуманитарное мышление. СПб., 2001.

¹³ *Борытко Н.М.* Субъектность как ведущая идея гуманитаризации. М., 2005.

¹⁴ *Воронцова В.Г.* Постдипломное образование педагога: гуманитарно-аксиологический подход: Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 1997.

¹⁵ *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 1998.

¹⁶ *Зинченко В.П.* Гуманитаризация образования // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т. 1. С. 239–240.

¹⁷ *Лернер И.Я.* Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. № 11. С. 27–32.

¹⁸ *Тряпицына А.П.* Педагогические основы проектирования образовательной системы нового вида. СПб., 1995.

¹⁹ *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

²⁰ *Заборская М.Г.* Современная философия образования. СПб., 2004.

²¹ *Петрунина Т.А.* Антропологические основания педагогики как методологическая проблема // Изв. Урал. гос. ун-та: Проблемы образования, науки и культуры. Вып. 14. Екатеринбург, 2003.

²² *Философский энциклопедический словарь.* М., 1983.

²³ *Гершунский Б.С.* Указ. соч.

²⁴ *Советский энциклопедический словарь.* М., 1989.

²⁵ *Рыбин С.С.* Указ. соч.

Ж.А. Корнеева

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Относительно устойчивый и упрощенный образ социального объекта — группы, человека, события, явления и прочего, складывающийся в условиях дефицита информации как результат обобщения опыта, носит название “*социальный стереотип*”. Преимущества стереотипа — его функция классификатора действительности со временем, практически всегда превращается в существенный недостаток. Во-первых, социальный стереотип далеко не всегда точен. Возникая в условиях ограниченной информации об объекте, стереотип может оказаться ложным и выполнять консервативную, а то и реакционную роль, искажая знания людей и серьезно деформируя межличностные взаимодействия. Определение истинности или ложности социального стереотипа обычно строится на анализе конкретной ситуации. Любой стереотип, будучи истинным в одном случае, в другом может оказаться ложным и, следовательно, неэффективным при ориентации субъекта в окружающем мире.

Во-вторых, наличие социального стереотипа играет существенную роль в оценке мира. Он позволяет сокращать время реагирования на меняющуюся реальность, ускоряет процесс познания, но это познание носит ограниченный, сугубо практический, нетворческий характер.

Мы попробовали выявить стереотипы профессионального мышления учителей и воспитателей нашего педагогического коллектива, хотя поначалу казалось, что мы как люди прогрессивно мыслящие свободны от них. Однако мы насчитали около 60 позиций данной категории (хотя их можно было бы набрать и больше), которые не вызвали сомнения у основной массы учителей: от “Профессия учителя более подходит женщине” и до “Учитель всегда прав”.

Составив список подобных утверждений, мы увидели, что он явно делится на родственные группы: общепедагогические и личностные (гендерные, внутривидовые, родительские) стереотипы, поскольку учителя еще являются и родителями (см. рис. 1 и 2). Гендерных стереотипов оказалось 14% от общего числа. Нас

Корнеева Жанна Алексеевна — директор ГОУ СОШ № 343 ВАО г. Москвы, специалист по проблемам гендерного образования.

заинтересовало: это только у нас, в школе с акцентом на гендерную педагогику, или такие же установки есть в школах общего типа? И мы решили сравнить наши данные с данными других школ — тех, которые также изучают эту проблему. Мы предположили, что школы, не включенные в проблему гендерной педагогики, выберут другой диапазон утверждений или иначе оценят их.

В исследовании приняли участие 98 педагогов из пяти школ ВАО г. Москвы: № 760 — 11 учителей, № 343 — 23 учителя, № 708 — 18 учителей, № 795 — 25 учителей, № 891 — 21 учитель. В школах № 760 и № 343 ведется эксперимент по раздельно-параллельному обучению; школы № 708, 795 и 891 — с типовой смешанной системой обучения.

При анализе сравнивались процентные соотношения оценок стереотипов “верных” и “неверных” по группам, а также были выявлены наиболее популярные стереотипы для всех опрошенных респондентов, что отражено на рис. 1 и 2.

Подведем итог:

1. Большинство стереотипов во всех школах признаны лишь “частично верными” (40–45%).

2. Во всех 4 группах респондентов больше всего отрицаются внутрипрофессиональные, а принимаются — родительские стереотипы.

3. Данное исследование показало, что на систему стереотипов, сложившуюся в педколлективе, влияет концептуальная идея учреждения.

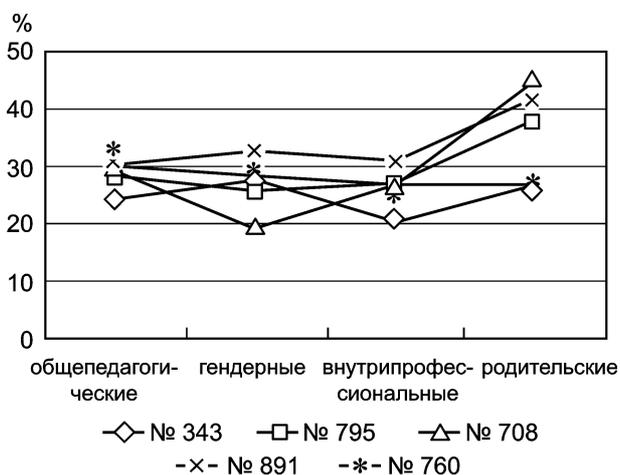


Рис. 1. Одобрение стереотипов.

Обозначения на рис. 1 и 2: по оси абсцисс — названия стереотипов, по оси ординат — процентное соотношение популярности стереотипов, цифры — номера школ

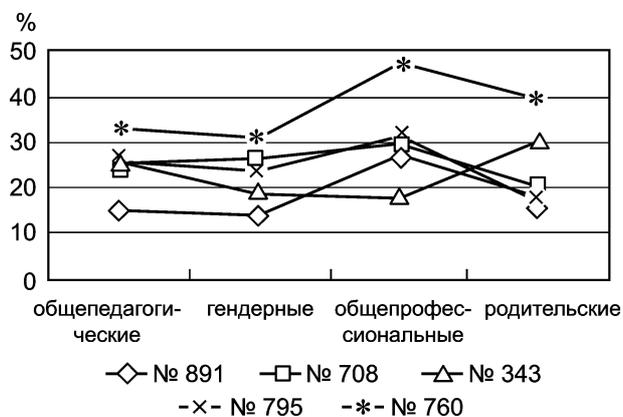


Рис. 2. Несогласие со стереотипами.
Обозначения см. на рис. 1

Анализ всей выборки в целом показывает, что большинство респондентов занимают двойственную позицию в оценке стереотипов, что подтверждает их неоднозначность.

Обнаружилось, что в большей степени принимаются родительские стереотипы, так как они привычнее и точнее отражают реалии социума и мнение о нем. Следует подчеркнуть, что данный разброс мнений о наличии родительских стереотипов одинаков для обоих типов школ. В то же время профессиональные стереотипы различались в зависимости от типа школы. Выявилось неприятие предложенных внутрипрофессиональных установок, что характеризует сознательное следование личностно-ориентированной педагогике всеми участниками. Так, для педагогов гендерной и смешанной школ был свойствен более свободный (относительно креативный) подход к установленным педагогическим приемам и готовность к их смене в русле современных нововведений в учебный процесс. Особенно этот факт отмечался в школах с гендерным подходом к УВП.

Каждому педагогическому коллективу свойствен свой набор стереотипов (см. рис. 1 и 2). Наиболее критичными в оценке стереотипов оказались педагоги школы № 343; наиболее полярные оценки стереотипов дали учителя школы № 760; конформизм и индифферентность в оценке стереотипов проявил педколлектив школы № 891.

Сравнение принятия гендерных стереотипов в процентном соотношении показывает, что они находятся в процессе развития в школах № 343 и № 760, где имеет место эксперимент в этом новом подходе к педагогическому процессу. Данный факт отражен на

рис. 1, на котором видно, что обе школы показали сближенные значения в оценке гендерных стереотипов, оказавшихся на среднем уровне. Это положение указывает на то, что обе школы находятся в ситуации творческого осмысления результатов образования в новых условиях.

Гендерные стереотипы устанавливаются, начиная с раннего детского возраста, в процессе так называемой социализации — усвоения господствующих в данной культурной среде представлений о правильном поведении, распределении обязанностей, принятии действующих архетипов, символов и т.д. Итог социализации — усвоение определенной социальной роли индивидуумом. Гендерные стереотипы функционируют как на уровне личности субъекта, так и на уровне общества. Самая простая модель — модель половых ролей, которая в соответствии с этнокультурной средой определяет стандарт “настоящего мужчины (мальчика)”, “настоящей женщины (девочки)”.

Именно поэтому необходимо применять специальные подходы, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация ребенка — как мальчика, так и девочки. Совокупность этих подходов и можно назвать гендерной педагогикой, основная задача которой — стимуляция гендерных стереотипов для усиления развития личных склонностей и способностей ребенка. ***Итак, цель гендерной педагогики — не стереотипное типовое смешанное образование, а педагогический процесс, базирующийся на идущих из глубины народного сознания обычаях идентификации образа мужчины и женщины, необходимых для сохранения и выживания народа.*** Следует подчеркнуть, что ***стереотипы дети легко усваивают самостоятельно.***

Есть ли способы преодоления педагогических стереотипов? Специалисты считают, что есть. Это во-первых увеличение объема знаний об объекте; во-вторых, углубленный анализ ситуации или явления; в-третьих, изучение и учет социальных тенденций, влияющих в конкретный временной период на носителей стереотипов.

СЛОВО МЭТРА

М.В. ЛОМОНОСОВ И Н.Н. ПОПОВСКИЙ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ

2007 г. был Годом русского языка в России. Отмечая это событие, мы публикуем высказывания о русском языке выдающегося российского ученого, первого русского академика Российской академии наук, основателя Московского университета М.В. Ломоносова. Он внес выдающийся вклад в физику, химию, российскую словесность, географию и др. науки. Так, М.В. Ломоносов был в России первым, кто прочитал лекцию на русском языке. Приведем два его мнения по поводу использования русского языка:

“Повелитель многих языков, язык российский, не токмо обширностию мест, где он господствует, но купно и собственным своим пространством и довольствием велик перед всеми в Европе. Невероятно сие покажется иностранным и некоторым природным россиянам, которые больше к чужим языкам, нежели к своему, трудов прилагали. Но кто, не упрежденный великими о других мнениями, прострет в него разум и с прилежанием вникнет, со мною согласится. Карл Пятый, римский император, говорил, что испанским языком с богом, французским — с друзьями, немецким — с неприятельми, итальянским — с женским полом говорить прилично. Но если бы он российскому языку был искусен, то, конечно, к тому присовокупил бы, что им со всеми оными говорить пристойно, ибо нашел бы в нем великолепие испанского, живость французского, крепость немецкого, нежность итальянского, сверх того, богатство и сильную в изображениях краткость греческого и латинского языка. Обстоятельное всего сего доказательство требует другого места и случая. Меня долговременное в российском слове упражнение о том совершенно уверяет. Сильное красноречие Цицероново, великолепная Вергилиева важность, Овидиево приятное витийство не теряют своего достоинства на русском языке. Тончайшие философские воображения и рассуждения, многообразные естественные свойства и перемены, бывающие в сем видимом строении мира и в человеческих обращениях, имеют у нас пристойные и вещь выражающие речи. И ежели чего точно изобразить не можем, не языку нашему, но недовольному своему в нем искусству приписывать долженствуем. Кто отчасу далее в нем углубляется, употребляя

предводителем общее философское понятие о человеческом слове, тот увидит безмерно широкое поле или, лучше сказать, едва пределы имеющее море...”¹.

“В древние времена, когда славенский народ не знал употребления письменно изображать свои мысли, которые тогда тесно ограничены для неведения многих вещей и действий, ученым народам известных, тогда и язык его не мог изобиловать таким множеством речений и выражений разума, как ныне читаем. Сие богатство больше всего приобретено купно с греческим христианским законом, когда церковные книги переведены с греческого на славенский для славословия Божия. Отменная красота, изобилие, важность и сила эллинского слова коль высоко почитаются, о том свидетельствуют словесных наук любители. На нем, кроме древних Гомеров, Пиндаров, Демосфенов и других в эллинском языке героев, витийствовали великие христианския церкви учителя и творцы, возвышая высокими богословскими догматами и парением усердного пения к Богу. Ясно сие видеть можно вникнувшим в книги церковные на славенском языке, коль много мы от переводу Ветхого и Нового Завета, поучений отеческих, духовных песней Дамаскиных и других творцов канонов видим в славенском языке греческого изобилия и оттуда умножаем довольство российского слова, которое и собственным своим достатком велико и к приятию греческих красот посредством славенского сродно. Правда, что многие места оных переводов недовольно вразумительны, однако польза наша весьма велика. При сем хотя нельзя прекословить, что сначала переводившие с греческого языка книги на славенский не могли миновать и довольно остеречься, чтобы не принять в перевод свойств греческих, славенскому языку странных, однако оные чрез долготу времени слуху славенскому перестали быть противны, но вошли в обычай. Итак, что предкам нашим казалось невразумительно, то нам ныне стало приятно и полезно.

Справедливость сего доказывается сравнением российского языка с другими, уму сродными. Поляки, преклоняясь издавна в католицкую веру, отправляют службу по своему обряду на латинском языке, на котором их стихи и молитвы сочинены во времена варварские по большей части от худых авторов, и потому ни из Греции, ни из Рима не могли снискать подобных преимуществ, каковы в нашем языке от греческого приобретены. Немецкий язык по то время был убог, прост и бессилен, пока в служении употреблялся латинский язык. Но как немецкий народ стал священныя книги читать и службу слушать на своем языке, тогда богатство его умножилось и произошли искусные писатели. Напротив

того, в католических областях, где только одну латынь, и то варварскую, употребляют, подобного успеха в чистоте немецкого языка не находим”².

Приведем также высказывания Н.Н. Поповского, профессора Московского университета, ректора гимназии при Московском университете.

“...Но, вспоминая о пользе философии, едва не позабыл я предложить вам и о ее трудности. Сие имя трудность приписывают философии те, которые на нее и издали взглянуть не смеют. Напротив того... пословица гласит, что неусыпный труд все побеждает. Но в чем состоит ее трудность? Мне кажется, в одном только долговременном путешествии, то есть кто хочет научиться философии, тот должен искать старого Рима, или, яснее сказать, должен пять или больше лет употребить на изучение латинского языка. Какой тяжелый доступ! Но напрасно мы думаем, будто ей столь много латинский язык понравился. Я чаю, что ей умерших и в прах обратившихся уже римлян разговор довольно наскучил. Она весьма соболезнует, что при первом свидании никто полезнейшими ее советами наслаждаться не может. Дети ее — арифметика, геометрия, механика, астрономия и прочие — с народами разных языков разговаривают, а мать, странствовавши чрез толикое множество лет до толь многим странам, ни одного языка не научилась! Наука, которая рассуждает о всем, что ни есть в свете, может ли довольствоваться одним римским языком, который, может быть, и десятой части ее разумения не вмещает? Коль далеко простирается ее понятие, в коль многих странах обретаются те вещи, которые ее подвержены рассуждениям, толь многие языки ей приличны. В сем случае всего досаднее то, что прочим наукам, из которых иные и не всякому могут быть полезны, всякий человек на своем языке обучиться может. Напротив того, у философии, которая предписывает общие пути и средства всему человеческому благополучию, никто не может потребовать совета, когда не научится по-латыни. Итак, какое философии бесчестие, а нам вред, что всея вселенной учительница будучи, едва малой части обретающегося в свете народа может принести пользу! Век философии не кончился с Римом, она со всеми народами последующих веков на их языке разговаривать не отречется; мы причиняем ей великий стыд и обиду, когда думаем, будто dna своих мыслей ни на каком языке истолковать, кроме латинского, не может. Прежде она говорила с греками, из Греции переманили ее римляне, она римский язык переняла весьма в короткое время, и несметною красотою рассуждала по-римски, как не задолго прежде

по-гречески. Не можем ли и мы ожидать подобного успеха в философии, какой получили римляне? Почти равным образом по печение основателей сего университета, ваша, почтенные слушатели, ревность к учению и охота, присовокупив и наше, как природных россиян, трудолюбие и доброжелательство о умножении пользы своего Отечества, немалую подают к сему надежду. Сверх того и пространство земель, подверженных Российской империи, нас еще больше уверяет и утверждает в сей приятнейшей надежде, ибо римляне не реже от тех самых народов были побеждаемы, которых оружием приводили в свое послушание, и часто в покоренные собою земли ни одним глазом взглянуть не смели. Следовательно, хотя что и было в покоренных им народах достопамятного, однако для подозрительного послушания и неспокойства философии их, усмотреть того было невозможно. Но мы, довольствуясь возлюбленным покоем и надежнейшею тишиной, объемля толь пространные различных народов области в непринужденном послушании, но в искреннем и дружелюбном вспомоществовании, не безопаснейшее ли подадим место философии, где по мере пространства земель многообразные натуры действия любопытству нашему откроются? Что ж касается до изобилия русского языка, в том перед нами римляне похвалиться не могут. Нет такой мысли, кою бы по русски изъяснить было невозможно. Что ж до особых надлежащих к философии слов, называемых терминами, в тех нам нечего сомневаться. Римляне по своей силе слова греческие, у коих взяли философию, переводили по-римски, а коих не могли, те просто оставляли. По примеру их то ж и мы учинить можем.... таким же образом поступим и мы с греческими и латинскими словами, которые перевести будет трудно; оставя грамматическое рассмотрение, будем только толковать их знамение и силу, чем мы знания своего не утратим ни перед самыми первыми греческими философами; итак с божьим поспешествованием начнем философию не так, чтобы разумел только один из России или несколько человек, но так, чтобы каждый русский язык разумеющий мог удобно ею пользоваться. Одни ли знающие по латине толь понятны и остроумны, что могут разуметь философию? Не безвинно ли претерпевают осуждение те, которые для незнания латинского языка почитаются за неспособных к слушанию философии? Не видим ли мы примеру в простых так называемых людях, которые, не слышавши и об имени латинского языка, одним естественным разумом толь изрядно и благоразумно о вещах рассуждают, что сами латинщики с почтением им удивляются. Самые отроки могут чрез частое по-

вторение привыкнуть и к глубочайшим предложениям, когда им порядочно и осторожно от учителей внушаема бывают, только бы на известном языке предлагаемы им были”³.

Примечания

¹ *Ломоносов М.В.* Из Российской грамматики / Избр. произв.: В 2-х т. Т. 2. История. Филология. Поэзия. М., 1986.

² *Ломоносов М.В.* Предисловие о пользе книг церковных в российском языке. Там же.

³ *Поповский Н.Н.* Речь, говоренная в начатии философских лекций // Жажда познания. Век XVIII: Советов И. Вознося главу!.. Век просвещения: документы, мемуары, литературные памятники / Сост. А.И. Орлова, Ю.М. Смирнова. М., 1986. (История Отечества в романах, повестях, документах).

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

У.А. Дюшембиев, У.Э. Мамбетакунов

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КЫРГЫЗСТАН

В современном мире постоянно осуществляется процесс совершенствования системы образования, поиска и внедрения наилучших форм, средств и методов обучения, адекватных практическим потребностям общества. В основных отраслях деятельности все более ценятся и пользуются повышенным спросом высокопрофессиональные специалисты, приобретающие соответствующую квалификацию и диплом после специальной подготовки в учебных заведениях высшего и дополнительного профессионального образования.

Сейчас перед народом Киргизии поставлены три ключевые задачи, решение которых зависит от системы высшего образования и способно вывести нас на траекторию развития, в современный общемировой контекст. Первая — это формирование массовой информационной культуры. Вторая задача, которая во многом будет определять будущее экономики страны, — это подготовка инженерных кадров. Третья задача для системы высшего образования, решение которой определит облик страны, — это формирование инновационной культуры.

Таким образом, есть три вещи, определяющие облик и гарантирующие жизненный успех и конкурентоспособность современного выпускника вуза независимо от того, какую специальность он приобрел. Во-первых — это высочайшая степень владения информационными технологиями. Во-вторых, это способность системно, инженерно мыслить и действовать. И, в-третьих, это пристрастие к инновациям, готовность и умение находить новые решения.

Учебные заведения в стремлении повысить качество, интенсивность, эффективность подготовки классных специалистов придают все большее значение использованию новых информацион-

Дюшембиев Уран Асекович — кандидат физико-математических наук, доцент, заместитель директора по институциональному развитию ИЦПС КНУ им. Ж. Баласагына.

Мамбетакунов Уланбек Эсенбекович — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета компьютерных технологий ИЦПС КНУ им. Ж. Баласагына.

ных технологий в обучении в сочетании с передовыми идеями образования.

Сегодня в самом начале третьего тысячелетия, когда в мире происходят процессы перехода от индустриального к информационному обществу, сокращается до нескольких лет цикл обновления поколений сложной техники и высоких технологий, постоянно возрастают объемы информации, а общество захлестывают информационные потоки, человек зачастую не успевает выбрать в них и прочно освоить необходимые знания для эффективной профессиональной деятельности.

Чтобы устоять в этих условиях, человеку приходится все время учиться, а образовательным учреждениям — переходить на современные методы и средства по принципу обучения основным базовым знаниям в сочетании с активным творческим усвоением учащимися специальных знаний.

Понимание приходит с опытом, и сейчас даже “чистые” гуманитарии убеждаются, что технологии открывают перед каждым человеком удивительные возможности.

И дело даже не в том, что все мы оценили удобство работы с электронными текстами, — это всего лишь азы компьютерной грамотности. Гораздо важнее другое: если бы не было высоких технологий, мы лишились бы возможности общаться с друзьями и коллегами, находящимися в других странах, не могли бы развивать свои творческие способности, не имели бы доступа к мировой культуре и современной информации.

Осознав все это, мы в спешном порядке принялись наверстывать упущенное и осваивать компьютер и Интернет. И сегодня мало кто станет спорить с тем, что компьютеры просто необходимы в учебном процессе. Вот только как именно их применять?

Компьютер в учебном процессе является прежде всего инструментом, позволяющим сделать обучение интересным и творческим. Персональный компьютер и все устройства, которые к нему можно подключить, не надо изучать, а надо использовать в обучающем процессе наряду с другими новыми информационными и телекоммуникационными технологиями.

Однако для того чтобы стать действительно мощным средством обучения и развития, компьютер должен обладать совершенно определенным набором качеств. В учебном процессе должны использоваться интерактивные программы, мультимедийные учебники, учебные материалы с элементами гипертекста, красочная графика, анимация, звуковые эффекты и видеоролики. Необходимо учиться работе с самыми разными базами данных и информацией, циркулирующей во Всемирной сети.

В связи с этим в современных условиях в обществе приоритетное значение придается бурно развивающимся информационным технологиям как концентрированному выражению знаний и практического опыта, позволяющему наиболее рациональным образом организовать информационный процесс с максимальной экономией затрат труда, энергии и материальных ресурсов.

Особая роль современных информационных и телекоммуникационных технологий в образовании общества заключается в том, что они ускоряют процессы получения новых знаний, а также процессы их распространения в обществе. Таким образом, происходит повышение качества людских ресурсов общества, его социального интеллекта.

Новые информационные и телекоммуникационные технологии, обеспечивая свободное распространение информации, создают прозрачность отношений и порождают доверие, что постоянно развивает деловое сотрудничество. Не заменяя мышление человека, они повышают его мощь, тем самым увеличивая его потенциал, вытесняя физический труд умственным. Актуальность новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании обусловлена не только тем, что они совершенствуют собственно систему образования и делают высокоэффективным учебный процесс, но и тем, что через обученных и освоивших их специалистов обеспечивается широкое внедрение самих информационных и телекоммуникационных технологий в различных отраслях на современном уровне.

С появлением компьютерной техники и информационных технологий в руках общества оказался мощный инструмент, позволяющий многократно усилить его интеллектуальный потенциал за счет автоматизированного сбора, накопления, обработки и хранения информации. Облегчился доступ человека к информации, появилась возможность быстро и в удобной форме получать необходимые сведения¹. Бурное развитие компьютерной техники и информационных технологий послужило толчком к развитию общества, построенного на использовании различной информации и получившего название “информационное общество”². Государство, стремящееся занять достойное место в международном сообществе, ни по каким соображениям не может отказываться от принятия определенной стратегии своего поведения в отношении образования и создания информационного общества.

Существенная роль в развитии информационного современного общества принадлежит информатизации образования, которая в совокупности с информационными технологиями способствует:

— развитию методологии и стратегии образования;

- разработке методических систем, ориентированных на новые формы обучения и контроля знаний обучаемых;
- активизации познавательной деятельности обучаемых;
- повышению качества учебного процесса;
- созданию и использованию компьютерных методик контроля;
- стимулированию самостоятельной работы обучаемых;
- повышению качества подготовки специалистов с новым типом мышления.

Информатизация образования — это многофакторный и сложный процесс. На внедрение новых информационных технологий влияют различные причины, среди которых хотелось бы отметить процесс преобразования миропонимания самых разных категорий и слоев современного общества, мировоззрение большинства которых формировалось в докомпьютерную эпоху. Многие по каким-либо причинам не могут адекватно воспринимать новые информационные технологии. Не секрет, что одним из важнейших направлений реформирования образовательной системы в развитых странах мира является ее информатизация, рассматриваемая как необходимое условие и основной этап информатизации общества в целом³.

Также следует учесть уровень профессорско-преподавательского состава. Опираясь на высококвалифицированный преподавательский состав, можно обеспечить соответствующий уровень образования. Немаловажную роль играет и оснащение современной техникой учебных заведений, создание качественного программного обеспечения образовательной среды. Собрать команду специалистов, оснастить ее необходимым лицензионным программным обеспечением, компьютерной, специальной техникой — это большой труд⁴. Также нельзя обойти и финансовую сторону этого вопроса. Как известно, на сегодняшний день хороший программист не придет работать в учебные заведения за оплату, которую ему там предлагают. Выгодно работать определенное количество времени в частной фирме, чем целый год в вузе. А для нормального функционирования компьютерной техники важность программиста-инженера всем и так понятна.

Здесь надо отметить, что речь не идет о ликвидации традиционного образования. Основная цель информатизации образования — это модернизация учебного процесса с применением информационных технологий, где должна быть выражена направленность на личность, на человека. Компьютер и новые информационные технологии должны быть лишь средствами реализации новой образовательной парадигмы.

На данном этапе проблема информатизации образования требует широкого научно-методического обеспечения учебного процесса.

В связи с этим предлагается ряд направлений по развитию и комплексному использованию новейших обучающих технологий, к которым можно отнести:

- расширение сферы применения новых обучающих технологий, возрастание количества дисциплин и учебных заведений, охватываемых этими технологиями;

- обеспечение развития новых обучающих технологий в направлении повышения качества и комплексной увязки реализуемых в этой сфере элементов в единую информационную среду с охватом всех сторон учебного процесса, осуществляемого учебным заведением;

- более широкое овладение преподавателями методами и средствами разработки и применения новых обучающих технологий, для чего в первую очередь необходимо повышение уровня базовой компьютерной подготовки преподавателей;

- повышение оснащённости учебных заведений современными техническими, программными, коммуникационными средствами, без которых немислимо эффективное внедрение в учебный процесс новых обучающих технологий;

- налаживание системы распространения реализованных на практике новых обучающих технологий для обеспечения их взаимодействия все большим количеством преподавателей и учебных заведений, для чего необходимо более активное использование механизма проведения специальных практических семинаров преподавателей внутри вуза и краткосрочных целевых курсов по переподготовке преподавателей, а также обмена готовыми обучающими программами по аналогичным дисциплинам через телекоммуникационную сеть;

- введение в учебных заведениях эффективной системы материального стимулирования преподавательского состава за практически реализованные в учебном процессе новые обучающие технологии, а также системы целевых стажировок преподавателей в передовых зарубежных учебных заведениях по освоению опыта использования новых информационных и телекоммуникационных технологий в образовании;

- организация в учебных заведениях в помощь преподавательскому составу, внедряющему новые обучающие технологии, специальных групп квалифицированных специалистов по поддержке программно-технических средств этих технологий;

- формирование и реализация совместных рабочих программ учебных заведений и предприятий сферы высоких технологий,

предусматривающих проведение обкатки новых обучающих технологий с использованием развитой базы современных компьютерно-коммуникационных средств этих предприятий;

— упорядочение проводимых учебными заведениями работ по созданию и использованию информационно-программных средств учебного назначения.

В заключение хотелось бы отметить, что если мы не хотим безнадежно отстать от мировых стандартов в образовании, то должны помнить, что одним из достижений нынешнего века являются информационные технологии и телекоммуникации, чуть-чуть задержаться — и можно отстать навсегда.

Примечания

¹ *Козыбай А.* Информатизация агроинженерного образования на современном этапе // Мат-лы 30-й Междунар. науч.-метод. конф. Ч. 1. Алма-Аты, 2000. С. 252.

² *Тажигулова А.Е.* Философские проблемы информатизации образования // *Философия образования и роль в формировании гуманитарного типа знания.* Сб. II. Мат-лы слушателей Летнего университета, Алма-Аты, 8–21 июля 2002. Алма-Аты, 2002. С. 109.

³ См.: *Козыбай А.* Информатизация агроинженерного образования на современном этапе // Мат-лы 30-й Междунар. науч.-метод. конф. Ч. 1. Алма-Аты, 2000.

⁴ *Куфлей О.К.* Проблема внедрения информационных технологий в систему ДО // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 10-летию независимости Кыргызской Республики, 50-летию КГНУ и 5-летию ИИМОП КГНУ “Интеграционные основы совершенствования системы высшего образования”. Бишкек, 2001. С. 94.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

И.М. Дьяченко

ПОСТРОЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

В условиях информационного взрыва потребность в интеграции наук отразилась в общественном сознании и на уровне школьного образования объективировалась в социальном заказе создания общеобразовательного предмета обществознания. Во-первых, из обязательного минимума содержания среднего полного образования по предмету “обществознание” видно, что это должен быть интегрированный курс. Во-вторых, госстандарт требует знаний, выходящих за пределы интегрируемых наук, частнонаучных знаний внешкольных областей и, что особо показательно, мета-научных знаний.

Обществознание должно представлять собой метапредмет, включающий в себя и интегрирующий частные науки и отдельные их области на метанаучном уровне.

“Науки нет — есть только науки”. Эти слова Н.А. Бердяева сохраняют свою актуальность. Междисциплинарные исследования — скорее показатель дальнейшей дифференциации наук. На этом фоне перед педагогикой, опирающейся на психологию, стоит непосредственная задача передачи интегрированных знаний, формирования основ научного мышления, которое в первую очередь характеризуется целостностью и системностью.

Обществознание — крайне важный теоретический этап социализации личности, поэтому педагогике необходимо обеспечить его присвоение. Несистематизированная информация присваивается ровно настолько, насколько она поддерживается другими, уже существующими в идеальном плане системами усвоенных знаний. Содержание обществознания, приведенное в систему, получает шанс быть присвоенным учащимися, стать инструментом для ориентации в социальном мире в процессе социализации (это и профориентация, и самореализация, и активное участие в жизни общества, в том числе политическая активность, и цен-

Дьяченко Илона Михайловна — экономист, выпускница факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

ности, и семья — в конечном счете это выбор судьбы, сознательный и ответственный). Системность содержания обществознания отражает тенденцию интеграции наук и подготавливает осуществление системного синтеза наук будущими учеными.

Объектом обществознания является само общество. Предметом обществознания должно быть общество как система. В существующих учебниках по обществознанию общество как система фигурирует на уровне определения, а отнюдь не предмета исследования. В результате учебники представляют собой нечто среднее между формально систематизированным справочником, сборником эссе и философским словарем.

Каждый объект имеет четыре модуса бытия: он существует на макроуровне, мезоуровне, микроуровне и при этом в среде — элементом метауровня. На микроуровне неделимой частицей общества является человек. Бытие человека заключается в совокупном удовлетворении его витальных, социальных, статусных, духовных потребностей. На мезоуровне группа становится подсистемой общества — как объединение людей в целое, которое больше суммы, — и одновременно элементом общества через связи и отношения с другими группами в процессе интеграции в единое целое. Общество на макроуровне представляет собой систему, реализующую потребности человека в экономической, социальной, политической, духовной, правовой сферах.

Человеческие потребности возникали постепенно в процессе биологической, социальной, культурной эволюций. Однако последовательность возникновения витальных, социальных, статусных, духовных потребностей не определяет иерархию значимости и последовательности их удовлетворения. Эти потребности связаны друг с другом исключительно через субъекта, который и выстраивает свою иерархию потребностей в конкретном месте и в конкретное время. Характеристики системы, когда они объективны, не связаны непосредственно друг с другом, из которых ни одна не является ведущей или ведомой, можно рассматривать как параметры этой системы. Параметры не являются частью системы, не включены в систему непосредственно, но каждый элемент на любом уровне, в том числе и сама система, имеют характеристики по этим параметрам. Сложно представить себе человека, не имеющего никакой характеристики по параметру духовной потребности, но если допустить такую абстракцию, то можно с уверенностью утверждать, что такой человек не является элементом системы общества. Когда политика занимается человеком — это пример вертикальной связи в направлении вниз с макроуровня через мезоуровень к микроуровню, пример отрицательной характеристики

по параметру статусной потребности. Когда президент определяет политику страны — это вертикальная межуровневая связь в направлении вверх, с микроуровня через мезоуровень на макроуровень, пример с безусловно положительной характеристикой по параметру статусной потребности.

Системная модель общества позволяет рассмотреть общество через призму удовлетворения всей совокупности человеческих потребностей, выступающих параметрами этой системы. На начальном этапе конструирования предмета обществознания, на этапе построения его содержания, можно заложить информационную, понятийную мотивацию обучения, актуализировать синкретическую системность человеческого мировоззрения, дать системную ориентировку в социальном мире.

Для описания системы общества целесообразно применить системный подход. Систему общества нужно рассматривать в двух планах — как теоретическую модель системы и как бытие системы в конкретно-исторических условиях. Таким образом, общенаучная методологическая база предстает системным методом и методом моделирования, опирается на всеобщие, универсальные философские и формально-логические методы. Метод системного анализа включает в себя поуровневый и межуровневый анализ системы. При переносе модели системы на объект, проявляющий явные признаки системности, системный анализ выступает в единстве с системным синтезом и моделированием на теоретическом и эмпирическом уровнях.

Поднимаясь над частнонаучными, специальными методами экономики, политологии, социологии, права, культурологии (в узком смысле) и т.д., которые не позволяют осуществить их интеграцию на метапредметном уровне, до общенаучных и всеобщих методов, мы формируем научное мышление и научное мировоззрение.

Давайте проследим, как два основных понятия обязательного минимума содержания среднего полного образования в области обществознания, требующие междисциплинарной интеграции на метапредметном уровне, раскрываются существующими учебниками и как они могут быть описаны системным подходом.

Общество как сложная динамичная система

А.Ю. Лазебникова, как и Л.Н. Боголюбов, дает определение общества как системы и выделяет сферы общества как подсистемы, указывая на их связь между собой и ставя вопрос, какая является ведущей, определяющей общественное развитие¹. Вопрос

динамики системы сводится к эволюционному и революционному путям. На модели системы общества видно, что характеристики параметров системы на макроуровне — это сферы общества, они не могут быть подсистемами, так как не находятся на мезоуровне по отношению к системе, хотя действительно связаны между собой через объект — общество. Их взаимовлияние и раскрывает динамику системы, для равновесия которой сама система вырабатывает специальные механизмы.

А.И. Кравченко уделяет целый параграф истории воззрений на общество — важная, интересная и нужная информация, если эти теории проследить на системе модели общества, которую они описывают, дополняя друг друга². В другом случае это набор взаимоисключающих гипотез, которые невозможно выставить иначе как в исторической последовательности и в то же время не совсем правомерно так их представлять. Общество определяется как “любая совокупность исторически сложившихся форм совместной деятельности людей” и даются точки зрения на общество как на совокупность всех групп, на социальную иерархию, на совокупность пяти фундаментальных институтов, четырех сфер общества. Совершенно ясно, что в обществознании не выработан подход к исследованию общества. Описывая модель системы, можно выделять ее уровни, элементы-подсистемы, параметры и характеристики, вертикальные и горизонтальные связи, отношения и взаимодействия. Прodelывая все то же самое с системой общества, нужно отдавать себе отчет, что есть уровни, что есть элементы и т.д.

А.Ф. Никитин, делая ссылку на то, что структура — это “скелет” системы, разграничивает области применения структурной и системной моделей соответственно для жесткого характера связей и для сложного типа взаимодействий³. С позиции системного подхода структура — это форма организации системы, способ связи элементов. Поиск “атома” общественной жизни осуществляется не в исследовании общества как системы в соответствии с приведенным определением, а в теориях об обществе.

Л.Н. Боголюбов выделяет подсистемы и элементы общества, в качестве которых выступают соответственно сферы общественной жизни и коллективы, что демонстрирует невыделенность уровней системы общества, ее параметров⁴.

Общество и природа

А.Ю. Лазебникова отмечает, что на определенном этапе эволюции дальнейшая биологическая эволюция человека стала возможной благодаря началу социальной эволюции. При системном

подходе на модели генезиса системы при ее возникновении из среды выделяются внешние и внутренние факторы, рассматривается процесс приобретения элементами вторичных, не врожденных свойств для интеграции в систему. Это применимо к биологической и социальной эволюции. Отличие человеческого общества от животного сообщества при системном подходе исследуется через этапы генезиса системы общества, позволяя отойти от простого указания на внебиологический характер связи людей. Общество и природа действительно две самостоятельные системы, однако системный подход рассматривает общество как систему макроуровня, возникшую из среды — системы метауровня — и продолжающую функционировать в ней, сохраняя качество открытой системы. Если изучать человека как систему макроуровня, то общество становится метауровнем, социальной средой.

А.И. Кравченко интересуется различие биологического сверхорганизма на примере муравейника и человеческого общества, которое он находит в человеческой индивидуальности. Сравнить насекомых и человека наверное имеет смысл с промежуточным звеном в виде сообществ животных. Географический фактор классификации цивилизаций демонстрирует открытость системы общества и ее взаимодействие со средой.

Начало преобразования природы А.Ф. Никитин связывает с распространением христианства, которое отказалось от обожествления природы в пользу обожествления человека. На модели генезиса системы можно проследить этап выработки системой механизмов устойчивости, компенсаторных механизмов для сохранения целостности. Каждый этап развития общества характеризуется своей совокупностью искусственных механизмов в разных сферах общества. И потребительское отношение к природе, и забота об экологической безопасности зависят от стадии развития общественного сознания, понимания открытости системы общества к взаимодействию со средой.

Л.Н. Боголюбов говорит об обособлении общества от природы и их взаимовлиянии, что соответствует модели генезиса системы общества. Перспективы выхода из экологического кризиса связаны с изменением культуры производства и технологий, т.е. со следующим этапом развития общества, а не просто с изменениями в правовой сфере, что, по сути, отражает системный подход.

Системный подход позволяет без выделения отдельных аспектов, частных точек зрения рассматривать объект во всех связях и зависимостях, осуществлять синтез теорий и категориальных аппаратов. Изучение общества как системы подразумевает в том числе и создание системы знаний об обществе, которая в

историческом аспекте будет историей общественной мысли, в научном — системой наук об обществе, человеке и природе. Различные части системы, элементы, параметры, связи, отношения будут описаны методами и категориями отдельных областей частных наук. Предмет обществознания не предполагает изучения экономики или, например, политологии как науки, однако он дает возможность увидеть предмет их изучения в системе общества, познакомиться со специальными методами, открыть законы частных наук как форму проявления всеобщих законов.

Примечания

¹ Лазебникова А.Ю. Обществознание. ЕГЭ: Метод. пособие КИМ. М., 2006.

² Кравченко А.И. Обществознание. 10-й класс: Учебник. М., 2006.

³ Никитин А.Ф. Обществознание. Базовый уровень. 10-й класс: Учебник. М., 2005.

⁴ Введение в обществознание. 8–9-й классы: 4-е изд. / Под ред. Л.Н. Боголюбова. М., 2006.

А.А. Жилина

**МЕТОД ПРОЕКТОВ И ШКОЛЬНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ
ПО ГЕОГРАФИИ КАК ФОРМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

По мнению целого ряда преподавателей, одной из основных проблем современного школьного образования является отчуждение ученика от внешне задаваемого для него образования. Преподнося детям “ничейные”, “расчеловеченные” знания, заставляя усваивать их, стандартная школьная программа воспитывает потребителя, в лучшем случае всезнайку-энциклопедиста, теряя при этом творца и деятеля. Большинство программ, учебников и методик типового образца чаще делают упор на усвоение учеником готовой информации по предмету, а не на освоение реальной действительности методами изучаемых наук и искусств, на использование репродуктивных, а не креативных способов деятельности, на отыскание единственного, наперед заданного ответа, не приучают детей к вариативности, самостоятельному изучению и многообразию вариантов познания. Это приводит к ослаблению внутренней мотивации учеников, невостребованности их творческого потенциала, развитию негативных явлений, связанных с нежеланием детей учиться, отчуждением от школьного обучения, гиперболизацией формальных ценностей образования (получение отметки, сдача экзаменов, поступление в вуз). Ученик привыкает ориентироваться на формальный результат, а не на сам процесс познания и изучения.

В школьном образовании особенное место занимают география и географическое мировоззрение, которые формируют у ребенка представление об окружающем мире, его структуре, месте и роли человека в нем. География содержит помимо множества энциклопедических знаний огромное количество проблем и загадок, требующих своего решения. Географическая наука наиболее легко и красиво включает в себя знания из других областей, осуществляя межпредметные связи. Общеобразовательная школьная программа дает ребенку в готовом виде уже имеющиеся знания, а многие интереснейшие научные проблемы либо остаются на от-

Жилина Анна Александровна — географ, выпускница факультета педагогического образования МГУ им. М.В. Ломоносова.

куп учителю, либо предназначены для того, чтобы их решил школьник самостоятельно. В полной мере это может осуществиться в проектной деятельности.

Проектная деятельность и школьные конференции являются формами дополнительного образования. По сути это последовательные ступени (этапы), единое звено при решении научно-практических и творческих задач, в то время как в литературе они рассматриваются по отдельности. Сейчас в литературе появляется много публикаций, посвященных использованию метода проектов в различных науках (книги, статьи в журналах), структуре научно-исследовательской проектной деятельности, методике, но практически не освещена тема школьных конференций. Как правило, после проведения какой-либо конференции печатаются только тезисы, положение и, в лучшем случае, информация о событиях конференции. Ощущается недостаток в методической литературе по данной теме.

В процессе работы над проектом и во время его защиты на конференции ученик не только самообразовывается, но и приобретает опыт научного общения со специалистами в определенной области, учится публично излагать свои идеи и мысли, имеет возможность сопоставить свои знания со знаниями своих сверстников. Тема проектной работы, выбранная и сформулированная самим школьником, есть отражение как его личного интереса и возможностей, так и степени актуальности данной проблемы в обществе.

Учителю для успешного проведения проектной деятельности в своем классе, школе необходимо узнавать о сроках проведения конференций и чтений разного уровня, информировать об этом учеников, знать, какие темы на данный момент наиболее популярны и занимают ведущие позиции, в каких областях науки исследовательские разработки наиболее востребованы. Огромную роль здесь играет заинтересованность самого преподавателя.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в 20-е гг. XX столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Хилпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, учитывая его личные интересы именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их собственную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, преподноси-

лась учителем как ситуация, для решения которой ему необходимо применить уже полученные знания и новые, которые еще предстоит приобрести. Основная роль учителя заключалась в том, что он подсказывал новые источники информации или просто направлял мысль учеников в нужную сторону для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и совместными усилиями решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и осязаемый результат. Решение проблемы, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов — это один из путей познания, способ организации процесса познания. Поэтому если мы говорим о методе, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. *Чтобы добиться этого, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия вариантов их решения, умение устанавливать причинно-следственные связи.* Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Типология проектов очень разнообразна. Особо выделим по содержанию межпредметные проекты.

География, как ни одна другая наука, прекрасно вписывается в концепцию межпредметных проектов. Географический подход можно применить к любой школьной дисциплине, что позволяет сделать проект более масштабным, зрелищным, интересным для самих школьников и красивым. Ярким примером могут служить проекты, представленные на конференции “Пушкин и география” в Пушкинском лицее № 1500 г. Москвы в 2005 г.

Межпредметные проекты, как правило, выполняются во внеурочное время. Это — либо небольшие проекты, затрагивающие два-три предмета, либо достаточно объемные, продолжительные, общешкольные, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта (например, такие проекты, как: “Единое речевое пространство”,

“Культура общения”, “Проблема человеческого достоинства в российском обществе XIX–XX вв.” и пр.). Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов, слаженной работы многих творческих групп, имеющих четко определенные исследовательские задания, хорошо проработанные формы промежуточных и итоговых презентаций.

Особое место в профильном обучении географии занимает проектная научно-исследовательская деятельность учащихся и школьные конференции, которые полностью отвечают концепции профильного обучения, предусмотренной федеральным компонентом Государственного стандарта общего образования. Проектная деятельность, как и профильный уровень обучения, ориентирована на более полный учет интересов, склонностей и способностей учащихся и делает процесс обучения в школе активным, личностно значимым и мотивированным, учит детей работать в коллективе, а также вовлекает учащегося в научно-исследовательский процесс.

Подготовка проекта и последующее выступление на конференции — последовательный сложный многоэтапный процесс. Ученик здесь должен выступать не как сторонний исполнитель, а полностью осознавать каждую из стадий процесса при необходимом контроле (разной степени) со стороны учителя. Участие в конференциях или чтениях делает школьника более дисциплинированным в распределении своих сил и времени, ответственным не только за свои действия, но и за мысли и идеи, учит его общаться с другими людьми, отстаивать свою точку зрения.

За последние 5–7 лет сильно изменилась тематика работ, подаваемых на школьные чтения и конференции. У школьников, заинтересованных в исследовательской деятельности, появляется возможность пользоваться новыми приборами и современными разработками в области информационных технологий. Уровень работ растет, на конференциях появляются более сложные межпредметные проекты. Выход на крупные конференции особенно необходим для школьников из сельской местности, это дает им прекрасную возможность расширить свой круг общения, посмотреть другие города.

На основании литературы, информации из Интернета и анализа школьных проектных работ можно сделать следующие выводы:

1) проектная деятельность и школьные конференции способствуют углублению и приобретению новых “живых” знаний (самостоятельная работа над научным проектом проходит только под контролем научного руководителя, но без его участия; ученик сам определяет, какая информация будет ему полезна, как провести те или иные эксперименты либо опыты);

2) они играют очень важную роль в воспитании подрастающего поколения (учат самостоятельно работать, сотрудничать в группе, способствуют развитию дисциплинированности и ответственности не только за свои действия, но и за собственные мысли и идеи);

3) осуществляют контакт между школой, вузами и научными центрами (прививают интерес как самих школьников, так и широкой общественности, а также спонсоров к научной деятельности и фундаментальной науке).

Для успешного проведения проектной работы помимо высокой квалификации учителя необходимо тесное сотрудничество ученика и учителя, умение работать в группе и высокий уровень ответственности за свою работу. Ученик должен четко контролировать и осознавать каждую стадию процесса подготовки проекта (от момента выбора темы до обсуждения результатов после конференции). Помочь ему в этом может только учитель. Ему в начале года необходимо ознакомиться с расписанием российских, городских и международных конференций. Источником информации могут быть Интернет, газеты и журналы “География в школе”, “Экология в школе”, “Поиск”, “1 сентября”. Затем необходимо проинформировать о планирующихся мероприятиях школьников, провести конкурс работ, помочь ребятам с выбором тематики работ и т.д. Очень важно при этом постоянно морально поддерживать учеников, стимулировать их интерес, подчеркивать высокий статус научно-исследовательской деятельности и, конечно, верить в их и свои силы.

Итак, дополнительное образование является необходимой частью основного образования. Даже при высоком уровне базового образования дополнительное обучение дает возможность ребенку развиваться как гармоничная личность, более интенсивно, а также самому контролировать этот процесс и осуществлять выбор.

Н.А. Соловьева

АУТЕНТИЧНАЯ РЕЧЬ КАК МЕХАНИЗМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вся сегодняшняя система образования держится на фундаментальной подмене понятия “человек образованный” понятием “человек обученный” и на отождествлении процесса образования с процессом обучения. Обучение — это процесс трансляционный, четко регламентированный. Что касается образования, то это уникальный процесс становления “человеческого в человеке”, который должен быть естественным и происходит непрерывно в течение всей человеческой жизни.

Сущность образования по природе своей естественна, так как прежде всего имеет дело с человеком, развитие которого многосторонне и не может быть загнано в строгие рамки программ, правил и стандартов. Каждый человек уникален, а потому очевидно, что у каждого свой маршрут и своя траектория развития. Уважение уникальности, поддержка и развитие ее в каждом человеке — это ценнейшее достижение человеческой культуры. Образование как неотъемлемая часть культуры должно помочь человеку утвердить его в праве на аутентичность, на подлинность, на поиск себя самого.

Только в этом случае можно говорить о цели образования как о развитии человека культуры, т.е. о развитии подлинной сущности личности. Но подлинность приобретает самый полный смысл в духовной сфере. Человеческая подлинность, по словам О.Н. Дериси, это не только нечто естественное и данное от рождения, это ценность, к которой нужно стремиться путем напряжения разума и свободной воли, возвышающей человека и дающей ему сознательную и свободную власть над своей деятельностью и над своей сущностью¹.

Уместно рассмотреть, что же нами понимается под “естественным образованием”, “естественным образовательным процессом” на примере школы.

Образовательный процесс как духовно-практическая сфера человеческого бытия должен быть естественным. Только в этом случае ученик остается самим собой со своей уникальностью, активностью,

Соловьева Наталья Анатольевна — старший преподаватель, соискатель кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск).

аутентичной речью, собственными рассуждениями и взглядами. Только такой образовательный процесс способен обрести качества живой организации, жизнедеятельностного пространства.

Образовательный процесс должен быть гуманитарной моделью жизнедеятельности человека, помогать развитию жизнеспособности, поддерживая инстинкт духа, идти за природой ученика, позволяя ему осуществлять доступ к самому себе и выражать себя в своей собственной, подлинной, аутентичной речи, возможно, не всегда грамматически правильной и красивой, но искренней, основанной на внутренних переживаниях, представляющей истинные чувства.

В этом случае образование ориентировано на феномен человека, речь которого субъективна, личностна и «за каждой высказанной в ней идеей — долгий путь мысли и чувств, долгий путь понимания, долгий путь восхождения к собственному “Я”»².

Однако обучение только предмету ставит преграды для самораскрытия, самопроявления, навязывает клишированный язык, замыкает ученика в строгие рамки правил. Это ведет к тому, что школьник, боясь не соответствовать учебным эталонам, замыкается, предпочитает пассивный стиль поведения, образ послушного ученика. Это тормозит его развитие, обуславливает конвергентное мышление.

Если учитель пренебрегает аутентичностью ребенка, вектором его собственного развития, образовательный процесс остается лишь процессом формирования личности и, как результат, — утрата собственной личности и ее замещение “псевдоличностью” с “псевдомышлением”³.

Задача педагога — помочь выявить и развить индивидуальную предназначенность, воплощенную в аутентичной речи, которая и является свидетельством уникальности и естественности образования.

Использование термина “аутентичная речь” в методике иностранного языка имеет лингвистический смысл. Это речь, возникающая в процессе общения людей, говорящих на языке как своем родном, являющихся подлинными носителями языка. Но это не единственный смысл данного понятия. Нас больше интересует наполнение этого феномена психологическим и педагогическим смыслом.

Аутентичная речь — это *живая речь*, в которой смысл укрепляет значение, это акт деятельности индивида, его личностное отношение к предмету. Это речь, в которой субъективные смыслы привносятся соответственно данному моменту ситуации, когда говорится то, что никогда не будет услышано дважды. Это спонтанная, неподготовленная заранее речь ребенка, являющаяся путем к пониманию его проблем, предпочтений, смыслов. Это идущее

изнутри человека движение, и именно оно определяет собой всю область бесконечных смыслов.

Аутентичная речь связана с личностным смыслом, который складывается не последовательно, а схватывается комплексно, симультанно. Она помогает человеку познающему отыскать свою собственную точку зрения, быть честным по отношению к себе и окружающим. В школе же языком пользуются как знаковой системой, делая ставку прежде всего на грамотность письма и заданную правильность формулирования мысли.

Академическая традиция обучения языку стремится застраховать от ошибок выражения, “упаковать” язык в рамки грамматических правил и форм. При этом нарушается процесс познания, естественность которого проявляется в аутентичном языке, выражающем мысль как восприятие, состояние, отражение, образ и обладающим внутренней энергией слова, спонтанным и психологическим воздействием на участников образовательного процесса. Точка зрения, позиция ребенка выражает его индивидуальность. Этим он предъясвляет себя. Этим он уникален. Сохранить эту уникальность можно только благодаря *аутентичной речи*, которую Н.И. Жинкин назвал *творческой функцией человеческой психики*⁴, *личным языковым опытом*⁵.

Эта научная позиция находится в противоречии с практикой образования, где личный языковой опыт и предъясвление себя в аутентичной речи создает затруднения для учителей, уроки которых четко спланированы, ограничены строгими рамками структуры и ориентированы только на знаниевый компонент, на результат.

Как показывает школьная практика, учитель чаще требует послушания, ясности значений, однозначно правильных ответов. Очевидна ситуация: на перемене дети живо общаются, двигаются, искренне выражают свои эмоции. Звенит звонок, учащиеся входят в класс и все, что только что было предельно открытым, честным и настоящим, превращается в формальные ответы на вопросы учителя, без какого-то либо переживания, кроме, пожалуй, того, чтобы правильно ответить на вопрос. В этом случае знание может быть только формализовано и похоже на игру теннисиста со стеной, а не с живым партнером.

Необходимо сохранить дух, объединяющее творчество, общее поле переживаний, где обращение ребенка к себе и другим на понятном для него языке будет допустимо, принято, одобрено. Тогда образовательное пространство станет *жизнедеятельностным пространством*, т.е. *единым смыслочувственным полем* нашего общения с учеником, *единым реально-идеальным пространством духовной, духовно-практической культуры*.

В этом случае принятие аутентичной речи обуславливает и признание необходимости “языковой стихии” как показателя, критерия организации жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе, естественность которого проявляется и сохраняется в аутентичном решении его участников. Жизнедеятельностное пространство может быть организовано как *естественное*, когда возвращаются личностные смыслы, источниками мысли и живого слова являются сами ученики, а собственная деятельность школьников становится содержанием образования.

В этом случае темы, превалирующие в учебниках по иностранному языку, например “Кино”, “Театр”, “Спорт”, “Семья”, должны превратиться в проблемы, которые волнуют нас. Не просто “Театр”, а “Может ли театр умереть?”. Здесь мы уже видим не тему, а проблему, т.е. появилась необходимость высказать свою точку зрения, опровергнуть иную, доказать что-то, сравнить. Здесь органично слиты учебная проблема и жизненная ситуация.

Если высказаться по проблеме затруднительно по причине того, что, например, большинство учащихся не имеют театрального опыта, то появляется множество положительных моментов: сам поход в театр как приобретение нового опыта, новых эмоций, а значит, появление не просто желания, а жажды поговорить об этом, поразмышлять, обменяться впечатлениями.

Теперь учебная тема становится жизненной проблемой, настоящей, личностной. А когда тебе есть что сказать и на уроке принимаются любые точки зрения и позиции, ты можешь не волноваться, что твое мнение будет истолковано неверно или твоя речь будет не очень грамматически правильной. Здесь важна твоя активная позиция, твои мысли и тебе комфортно, потому что такой урок — это уже не обычная учебная единица, форма учебной деятельности, а настоящее жизнедеятельностное пространство.

В качестве примера хотелось бы привести феноменологию урока русского языка в 4-м классе и показать не столько “что” происходит с детьми, сколько “как” это происходит, когда организуется естественное жизнедеятельностное пространство и поддерживается, принимается любое аутентичное выражение ребенка на уроке.

Урок был посвящен самой традиционной теме “Словарные слова” и проходил с целью выяснения: насколько дети уяснили тему и могут ли использовать знания по ней самостоятельно и практически. Название темы не предвещало ничего экстраординарного, тем удивительнее оказалось то, что происходило на уроке.

Учитель постоянно провоцировал детей на самостоятельные размышления, анализ, сравнения, задавая вопросы и обращаясь с просьбами типа: “Как понять...?”, “Что объединяет...?”, “Докажи...”, “Помогите разобраться...”, “На какие группы можно разделить...?”,

“Сформулируйте сами”. Рассматривая все варианты ответов детей, учитель не отверг ни единого мнения, даже если оно казалось ошибочным, настолько важен был ему аутентичный текст. Например, Вика, определяя спряжение глагола, пыталась вспомнить правило, но все время путалась. В такой ситуации на традиционном уроке чаще всего происходит следующее: «Нет, неправильно. Ты не выучила правило. Садись (а еще хуже — “Садись. Два.”)». Здесь же такого просто не могло быть по определению.

Учитель просил порассуждать, попытаться объяснить своими словами, аргументировать свои рассуждения, брал что-то под сомнение, провоцируя каждого ребенка сознательно доказывать свою правоту. В процесс были вовлечены все, несмотря на то, что каждый выполнял какую-то свою задачу. Возник спор, затем дискуссия. Полина встала на защиту Вики: “Но ведь она назвала спряжение правильно, просто перепутала букву”. Этой реплики оказалось достаточно, чтобы Вику посетило в буквальном смысле озарение: “Я всё теперь поняла! Так вот где, оказывается, я ошиблась!”.

В классе царит воодушевление оттого, что еще одна задачка решена и решена самими учениками. В это время Алеша, работающий у доски, допускает ошибки. Учитель даже не пытается его исправлять, а обращается за комментариями к детям. Все живо откликаются, никто не боится сказать что-то не так. Учитель и учащиеся — партнеры и пытаются сказать до истины совместными усилиями. Кипит настоящая жизнь!

Трудно представить, что на уроке русского языка, где главенствуют грамматические правила, могут возникать такие дискуссии, споры и свои открытия. Задания на доске даны в логике рассуждения, дети постоянно продвигаются в понимании того, что им еще предстоит доказывать и определять.

Слышится голос все той же защитницы Полины: “Ну, я не знаю как точно, но, мне кажется...”. Учитель просит детей вспомнить всё, что они знают по этому вопросу и определить, права ли Полина, просит самих сформулировать правило, не давая никаких своих формулировок и не претендуя быть единственным полноправным хозяином на уроке.

Только теперь, когда проделана такая кропотливая работа мысли и услышаны множество разных вариантов написания одного и того же явления, учитель предлагает детям посмотреть, как же автор учебника определяет этот феномен. Однако даже в этой ситуации полной определенности учитель не говорит о том, что вот именно так и должно звучать правило. Он просит детей прокомментировать его и выразить свое мнение. Возникает множество суждений, которые тут же подкрепляются различными примерами.

Все происходит так естественно, потому что для них сама учеба — это форма жизни. Здесь нет императивного влияния. Здесь все время происходит побуждение к действию. В том и состоит подлинность образовательного процесса, что поощряется, поддерживается речь, идущая от сердца, аутентичная речь ребенка.

Показателями такой речи могут быть:

- внешний алогизм, обусловленный трудностью вербализации;
- собственная лингвистическая траектория, когда ребенок использует не клишированный язык, а конструирует слова и языковые конструкции “здесь и сейчас”;
- мотивационный поворот в речи.

Без понимания такого представления речи, ее качественных характеристик педагог не сможет создать условия для развития аутентичной речи, а вследствие этого не будет развиваться мыслительная и словесная способность ребенка. Поддержать аутентичную речь школьника можно, максимально принимая познающего в субъективных измерениях, признавая личностный старт, имеющий иногда “нулевое значение” (М.К. Мамардашвили), принимая любые знаки познающего о себе, приветствуя свободный взгляд, свежую мысль, рефлекссию.

А в тот момент, когда возникает затруднение, учитель должен спешить за помощью именно к детям, которые в свою очередь чувствуют, что они необходимы, что все происходит ради них. Их речь насыщена аутентичными суждениями, они принимают аутентичные решения, ведут себя естественно и свободно.

Возникает масса сомнений, возражений, вопросов, мимо которых никто не проходит. Все имеют право голоса, неповторимого, уникального, аутентичного, только своего собственного. В такой комфортной обстановке на уроке нет страха сделать ошибку, нет наказания или упрека, а есть единое мыследеятельностное поле, определяющее настоящее жизненное пространство, в котором аутентичная, живая речь помогает выстраивать путь навстречу друг другу. Она является показателем подлинности языковой стихии, создает условия для естественного образования человека.

Примечания

¹ *Дериси О.Н.* Человеческая подлинность. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л.Б. Шрейдер. М.; Воронеж, 2003. С. 24.

² *Лобок А.М.* Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. С. 5.

³ *Фромм Э.* Бегство от свободы. Человек для себя / Пер. с англ. М., 2004. С. 212.

⁴ *Жинкин Н.И.* Язык. Речь. Творчество. М., 1998. С. 320.

⁵ Там же. С. 328.

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

А.Н. Богданов

ОСМЫСЛЕНИЕ ФАМИЛИЙ*

Одна из форм творчества — искать во всем скрытый смысл. Вот, например, в фамилиях. А затем исправлять их по смыслу. К чему это приводит? Иногда только к новому звучанию, а иногда — к неожиданно новому значению...

Остановимся на фамилиях математиков. Как повезло нам, что мы не литераторы. Иначе вот что: “Автор комедии арестован”. На самом деле: автор комедии *Аристофан* (*Взято у Андрея Кнышева. Кнышев! Возьми что-нибудь и у нас!*)

Иностранные фамилии в русском произношении могут звучать неожиданно. Простейший пример: фамилия известного аэродинамика *Rocket* — *Пакет*. Что за пакет?..

На Всесоюзном съезде по механике в Ташкенте (1986 г.) оргкомитет осмыслил и переименовал фамилию известного советского ученого *Г.И. Баренблатта*. Наши узбекские друзья не знали, что такое барен, но зато очень хорошо знали, что такое баран. На бедже значилось “Баранблатт”. Григорий Исаакович растоптал этот бедж ногами (*рассказано В.В. Марковым*).

Соавторство с профессором *А.Л. Гонором* чревато: “Статья написана с *Гонором*, работа выполнена с *Гонором*”. “Зачем вы говорите — с *гонором*? Говорите — с гордостью, а лучше — с прилежанием!”

Или предлагаемая интерпретация фамилии известного специалиста в области тепловых двигателей Ауреля *Стодолы* — “сто долларов”?!

Почти тавтология: *Ролль* не сыграл важную роль (этот современник Ньютона и Лейбница считал дифференциальное исчисление логически противоречивым). А что такое “правило лопотало”? Оказывается, не лопотало, а горячо любимое студентами мехмата правило *Лопиталья*.

Академик Л.И. Седов как-то на лекции по аэродинамике решил познакомить студентов с некоторыми научными результатами “отца русской авиации” Н.Е. Жуковского. Леонид Иванович нарисовал профиль крыла, который назвал профилем Жуковского, и рядом другой профиль, про который сказал, что это профиль

* Статья перепечатана из газеты “Московский университет” (апрель 2007 г.).

руля Жуковского. Кое-кто из студентов, уже слышавший двойные наименования научных результатов, решил, что честь открытия второго профиля в равной мере принадлежит двум ученым: *Рулю* и *Жуковскому*. Выяснилось это довольно неожиданно, на экзамене, к большому изумлению Леонида Ивановича (*В.Н. Кузнецов*). Такого же рода переосмысление фразы: “работа *Куранта — Гильберта*” как “работа часов *Гильберта*”. А ведь *Рихард Курант* — ученик великого немецкого математика Д. Гильберта.

А всегда ли хороши благозвучные фамилии? Работает в Институте механики МГУ Евгений Захарович *Король*. Вот повезло человеку с фамилией! А послал он как-то заявку на доклад и тезисы доклада на конференцию в Польшу. Подписался — *Король Евгений Захарович*. Получили в оргкомитете тезисы, посмотрели: как это — король?! У нас будет по-простому — без чинов! И отредактировали полученные материалы: при публикации имя и фамилия автора выглядели так — Евгений *Захарувич* (вполне достойная, по мнению польских коллег, фамилия). А “титул” отбросили (*сообщено Р.А. Васиным*) Вообразите, что было бы с оргкомитетом, получи они тезисы профессора *Геня Владимировича Кузнецова* (НИИПММ, Томск). “Как гений?!”

Обычны казусы при письме на иностранных языках. В 1995 г. мною была опубликована статья в журнале “Математическое моделирование”. В списке литературы имелась ссылка на работу зарубежных ученых на французском языке. У последнего в списке авторов была фамилия *Le Gallo*, сразу за ней начиналось заглавие “Etude...”. При редактировании вторая часть указанной фамилии была осмыслена как истинное начало заглавия работы и ... включена в него. Получилось “Gallo Etude...”. Etude — это, собственно, статья, заметка, а вот Gallo — это принадлежащий Гальской области (есть такая во Франции — Галлия). “Гальские заметки о...” Но это ещё ничего. А если бы Gallo было — “пустой, никчемный, неправильный”? Тогда что?! “Никчемная статья...”

По свидетельству академика В.И. Арнольда, на станции “Люксембург” парижского метро написано “Point Carre” — “квадратная точка”!? Надпись сделана в честь великого уроженца Франции математика *Анри Пуанкаре*. Пуанкаре сам обсуждал подобное искажение своей фамилии. По его мнению, фамилия происходит от прозвища деда — “roing carre” — “квадратный кулак”. Но точка квадратной не бывает, она вообще не имеет частей (В.И. Арнольд считает, что она круглая).

Добавляет свои осмысления компьютер. Подпись профессора *Виктор Морозов* была им переосмыслена и исправлена. Подумал компьютер и написал: “*Вектор Морозов*”. “Подорвался” он и на фамилии *Егорушкин*. Написал: «Нет существительных, согла-

сующихся с прилагательным “егорушкин”». Вместо *Белотелов* — “бело тело в”.

В книге “Физики шутят” предложено вместо фамилий использовать прозвища, если они общеизвестны. То же предлагает и компьютер: вместо *Филоненко-Бородич* (у этого профессора МГУ была двойная фамилия) предложено “*Филоненко* — бородища” (хотя Михаил Митрофанович обычно был гладко выбрит). Фамилию крупного математика и аэромеханика академика *Дородницын* переделывает в “довод не сын” (вариант: “голод не тетка”). Фамилию крупного ученого-механика *Четаев* в “чета Ев” (вот так, а вовсе не Адам и Ева). Декана механико-математического факультета, члена-корреспондента АН СССР и генерала *Голубева* в “голубь Ева” (женщин действительно надо величать ласково).

Компьютер предлагает свой вариант поворота “северных рек”: фраза “Направить *Окуневу*” (уважаемый директор Института механики) переименована им в “*направить Оку в Неву*”! Но особенно трудны для него иностранные фамилии. В сборнике статей по вычислительной математике во фразе “под редакцией *Вицца*” компьютер предлагает (и без влияния винных паров!) *Вицца* исправить на “винца”. Очевидные исправления: *Гейтинг* превращается им в “рейтинг”, *Жизель* в “дизель”, соавтор классического университетского учебника по теории функций комплексного переменного *Шабат* в “набат”, *Абель* (великий норвежский математик, проживший всего 27 лет) в “кабель”, *Барроу* (учитель Ньютона) в “бар Роу”, *Сирс* (редактор фундаментального труда по аэродинамике больших скоростей) в “нирс”, *Reissner* (один из создателей нестационарной теории трансзвуковых течений) в “resister”, *Коши* в “каши”: “обобщенная теорема о среднем значении каши”.

Соавтора Рейсснера по теории *Цяня* компьютер превратил, естественно, в “няня” (таким образом, триумвират создателей теории нестационарных трансзвуковых течений *Линь-Рейсснер-Цянь* превращается в “няню *Линя-Рейсснера*”!). И совсем неочевидное: модель течения в пограничном слое — решение (или течение) *Блазиуса* — переделана в “течение в близи уса”, *Бернулли* исправлено на “вернули” — таким образом вместо “статья *Бернулли*” получилось “статью *вернули*”. Фамилия известного голландского ученого *де Вриза* (им и Кортвегом было предложено первое уравнение, описывающее уединенные волны на поверхности воды — солитоны) была переименована в “не ври за”!!! Фамилию автора известной книги по асимптотическим методам в механике жидкости *Ван Дайка* он переделал в “вон дайка”, а фамилию автора книги по аналогичным методам в математике *де Брейн* — в “да брей”! Фамилию американского математика *Коула* — в “колу”, *Риккати* — в “крик Кати”...

Иногда забавно сочетаются фамилии и жизненные ситуации. Из сочинений Г.Ю. Степанова: в свое время в газодинамической лаборатории Центрального института аэромоторостроения (ЦИАМ), руководимой академиком Г.Г. Черным, была подготовлена, а затем опубликована работа о влиянии скачка уплотнения на турбулентный пограничный слой. В работе без объяснения (как экспериментальный факт) приводились утверждения о характере возникающего течения. Как часто бывает, “одновременно и независимо” (фактически в течение нескольких лет) аналогичные утверждения были напечатаны и в других работах, наиболее серьезными из которых были статьи известных газодинамиков *Л. Крокко* и *Л. Лица*. После обсуждения всех имеющихся сведений была подготовлена новая статья, что не понравилось одному из авторов исходной работы. Он долго пренебрежительно (и несправедливо) называл новый авторский коллектив “крокколизами”.

А иногда такие сочетания неудачны. По М.Е. Топчиану: после Великой Отечественной войны остались десятки тысяч тонн артиллерийских порохов. Срок хранения их истек, и надо было определить, что делать с этим взрывоопасным материалом. Уничтожать — дорогое удовольствие. Хранить дальше тоже опасно, потому что сырые пороха “склонны” к детонации, они у охотников иногда ствол винтовки раздувают, а то и разрывают. Ученый по фамилии *Сытый*, который когда-то работал сотрудником у академика М.А. Лаврентьева в Киеве, предложил закладывать порох в канаву, заливать его водой и подрывать. Более того, он так, взрывом, прокладывал каналы в Средней Азии. Но Сытому, даже глядя на его каналы, почему-то никто не верил... Вероятно, недоверие к нему было подсознательным — время послевоенное было трудным, голодным, а тут такая фамилия...

По Ю.Г. Мартыненко: в общей механике известны так называемые шулеровские колебания (колебания маятника с длиной, равной радиусу Земли), по имени известного немецкого ученого *Л. Шулера*. Независимо от Шулера, в нашей стране их изучением много занимался профессор Московского университета *Б.В. Булгаков*. В этой связи упомянутые колебания следовало бы назвать колебаниями Шулера–Булгакова или Булгакова–Шулера. Но, произносимое вслух, это сочетание в любом варианте является крайне неудачным, особенно непронизносимым на лекциях для студентов (ибо будет осмыслено ими как колебания шулера Булгакова). И потому фамилию Булгакова пришлось снять.