

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ В ПЕДАГОГИКЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИКА

А.В. Боровских, Н.Х. Розов

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Статья посвящена исследованию некоторых проблем современной педагогической науки, в частности деятельностных принципов в педагогике, педагогической логике, трактовки эволюции целей, ценностей и содержания образования. На основе психолого-педагогического анализа рассматриваются актуальные практические вопросы современного образования и предлагаются конкретные рекомендации для понимания, планирования и организации учебного процесса в средней и высшей школе.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическая логика, деятельность, деятельностные принципы, образование, управление учебным процессом.

Проблема логики в педагогике. Под педагогической логикой обычно понимается, с одной стороны, логика организации и осуществления процесса обучения и воспитания, а с другой — логика аргументации, обосновывающей ту или иную форму организации и способ осуществления этого процесса. Хотя с точки зрения философии логика самого процесса является первичной, мы начнем обсуждение с логики аргументации — для того чтобы высветить суть проблемы.

В многочисленных педагогических сочинениях можно найти самые разнообразные по своему основанию системы аргументации. Наиболее широко распространена **схоластически-компилятивная** аргументация. Она состоит в обильном цитировании различных (прошлых и современных) авторитетов с последующей компиляцией из их высказываний обоснования тех тезисов, которые необходимо подтвердить. Бессмысленность и бесплодность такого рода эклектической аргументации весьма ясно и прозрачно показана еще Л.С. Выготским [1].

Тем не менее именно схоластически-компилятивная аргументация заполняет значительную часть сегодняшних педагогических сочинений и, что особенно удручает, квалификационных работ¹. Масштабное при-

¹ Возьмите любой автореферат кандидатской диссертации по педагогическим наукам — и вы найдете там идущее “сплошняком” перечисление порядка сотни (!) фамилий авторов, публикации которых “составляют теоретико-методологическую основу диссер-

менение этой “логики” порождает скептическое отношение к педагогике у серьезных ученых других, особенно естественных и технических, специальностей, что неудивительно: схоластика в этих областях знаний уже несколько столетий рассматривается как угроза научности как таковой.

Схоластической логике ученые-“естественники” часто противопоставляют **логику теории**, представляя ее (это называется “принципом научности”) как “истинно педагогическую”. В качестве основного аргумента для возведения логики теории в статус педагогической обычно используется тезис: “Чтобы разобраться в теоретической системе, нужно систематически ее изучить”. Как многие считают, единственный способ для этого — изучение системы в строгом соответствии с самой системой. Например, математику — отправляясь от аксиом, химию — по периодической системе Менделеева и т. д.

Такого рода аргументация была особенно популярна во второй половине XX в., когда наука считалась одним из основных инструментов обеспечения государственных военно-политических интересов. Поэтому все ресурсы концентрировались на науке, а образование рассматривалось главным образом как путь в ту или иную науку или область техники. Это, несомненно, являлось лишь веянием времени: если обстоятельно поразмышлять, то обнаружится, что тезисы “Образование служит подготовкой к научной деятельности” и “Цель образования — изучение теорий” не имеют убедительных подтверждений — ни социальных, ни психологических, ни исторических, ни экономических. Эксперименты того времени с образовательными реформами (а они осуществлялись и в нашей стране, и за рубежом именно под лозунгом всемерного усиления “научности в образовании”) ясно показали, что слепое использование логики предмета в роли педагогической не улучшает, а ухудшает результат обучения.

Многие исследователи в качестве педагогической обычно преподносят **аргументацию историческую (ретроспективную)** (см., например, [2]). Опорные соображения здесь можно проиллюстрировать так. Поскольку геометрия в древности рождалась не из аксиом Евклида, а совсем наоборот — аксиомы явились результатом развития этой науки, ее продуктом, то индивидуальное освоение ребенком этой науки будет успешным, если он в процессе обучения станет повторять “естественный” (исторический) путь ее развития. “Принцип ретроспекции” утвер-

тации”, “на фундаментальных положениях, концепциях и идеях” которых “базируется диссертация” и проч. Несложные вычисления показывают, что только внимательное чтение всех цитируемых источников должно было занять все три года обучения в аспирантуре, а на собственную работу времени уже и не остается. Значит, диссертант либо цитирует не читая, либо работа его представляет чисто реферативную компиляцию. Очень жаль, что педагогическая наука таким образом дискредитирует сама себя.

ждает, что логика обучения должна строиться в исторической последовательности — “онтогенез есть краткое повторение филогенеза”.

Эти соображения были бы достаточно убедительными, если бы развитие науки не изобиловало довольно сложными блужданиями, “петлями”, неожиданными скачками, качественными изменениями и переходами к более общим конструкциям и концепциям. Та же геометрия в Древней Греции создавалась как набор специальных и подчас достаточно изошренных средств решения вполне определенного круга задач. А в наше время большинство из этих задач намного “прозрачнее” и проще решаются совсем иными и притом универсальными методами (с использованием дифференциального и интегрального исчисления). Поэтому осваивать сегодня экзотику конкретных приемов античной геометрии просто ни к чему. То же касается и других наук, как естественных, так и гуманитарных.

Нелишне напомнить, что используемая в ретроспективной аргументации аналогия с биологическим законом на самом деле далеко не безусловна, что в свое время было продемонстрировано Л.С. Выготским [3]. Современные тенденции силу его аргументов только умножают. Например, вряд ли можно серьезно проводить параллели между онтогенезом и филогенезом в отношении Интернета: он сегодня оказывает фундаментальное воздействие на индивидуальное развитие ребенка, но его невозможно рассматривать как фактор филогенетического развития человеческой психики, поскольку бессмысленно говорить о филогенезе в масштабах 10–15 лет.

Несмотря на то что ретроспективный характер аргументации в педагогике не может быть признан безусловным, идея некоей “естественности” как условия педагогической эффективности на самом деле неуниверсальна, и она возрождается в следующей системе аргументации — **психологической**, которая так же, как и все предыдущие, часто представляется как педагогическая (см., например, [4–6]). Выглядит это на первый взгляд вполне убедительно: законы развития и функционирования человеческой психики обойти никак невозможно, а потому они выступают в качестве тех “естественных” условий, которые и определяют процесс обучения. Кроме того, психология дала педагогике ряд важных понятий — “зона ближайшего развития”, “формирование умственных действий”, “ориентировочная основа деятельности” и многие другие.

Хотя это все очень важные и существенные понятия, они, как правило, мало что дают педагогу в его практической деятельности по вполне банальной причине. На все те механизмы человеческой психики, которые изучает психологическая наука, педагог, как правило, существенно повлиять не в состоянии. Они у обучающегося либо уже имеются — потому что сформировались естественным образом (на-

пример, в детской игре или в процессе предшествующего обучения), и тогда педагог может их использовать. Либо их нет — и тогда надо обращаться к специалисту для психологической коррекции. Педагог практически не имеет рычагов, чтобы “вручную” формировать недостающие психические механизмы у нескольких десятков (а то и сотен) своих учеников. Его работа — знать, чему и как учить, эффективно используя эти психические механизмы.

Но именно на эти вопросы психологические теории не дают ответа. На самом деле это естественно: законы формирования и функционирования человеческого мышления индифферентны по отношению и к содержанию, и к целям, и к технологиям обучения. Кроме того, уже начиная со среднего школьного возраста в действие активно вступают законы социального бытия, а они оказывают большее влияние на педагогический процесс, чем все психологические законы мышления вместе взятые².

Но тогда, может быть, **социологическая аргументация** пригодна для того, чтобы выступать в качестве педагогической? Увы, нет — она еще больше, чем психологическая, индифферентна к содержанию обучения. Более того, ей совершенно безразличны и методы, и цели обучения, и формы, и технологии. Социальные законы неотвратимо действуют независимо от уровня развития, профессионализма и способностей как учителя, так и учеников.

Наконец, заметим, что оказываются столь же бесплодными и попытки основать педагогическую логику на **логике философской, религиозной, этической** и т. п. Тем более, что большинство из этих логик рассматривает человека уже как состоявшегося, взрослого, мыслящего и действующего, а педагогическая логика прежде всего ориентирована

² Например, жизнь неопровержимо свидетельствует: любой коллектив, собранный из “лучших”, законы социального поведения быстро и неотвратимо сепарируют на “лучших”, “худших” и “средних” (причем уровень “средних” членов этого сборного социума, конечно, будет выше, чем среднестатистический, но, вообще говоря, ниже, чем если бы они оставались лидерами некоторых “средних” социумов). Парадоксальным является не столько этот факт (поскольку поддерживать высокий уровень элитного коллектива можно за счет мастерства преподавателей, педагогической техники, индивидуализации работы, и т.п.), сколько факт другой: забрав из “среднего” коллектива “лучшего” его члена, лидера, мы наверняка снижаем активность этого индивидуума, ибо он в “элитном” коллективе с высокой вероятностью окажется “середнячком”, будет проявлять весьма посредственную активность. Зато тот, кто займет его место в “старом” коллективе в качестве лидера, свою активность, несомненно, увеличит. Значит, создание “элитных” коллективов приводит к “перекачке активности” от “лучших” к “средним”, и этот факт уже никакими педагогическими технологиями исправить нельзя. А поскольку результат обучения радикальным образом зависит от активности ребенка, мы видим, что социальные законы категорически перечеркивают всю ту детальную тщательность психологической аргументации, которая старательно оттачивается на многочисленных педагогических экспериментах и теоретических построениях.

на ребенка и должна описывать сам процесс формирования мышления, выработки умения действовать и взаимодействовать, ставить себе цели, выбирать средства и т. д.

Таким образом, обозревая возможные варианты построения педагогической аргументации, мы видим, что все аргументы перечисленных логик достаточно убедительны, но лишь в определенных условиях и в определенной степени. Это значит, что все они, безусловно, могут быть использованы, вопрос только в соразмерении, соотношении веса этих аргументов. Беспорядочное перемешивание аргументации разного типа приведет нас в болото схоластики. А до высшего, руководящего принципа, позволяющего соразмерить и соотнести эти аргументы, мы пока так и не дошли. Что же делать?

Есть горячие головы, которые готовы решить проблему, уничтожив просто сам предмет обсуждения. Дескать, педагогика — наука глубоко гуманитарная, там все субъективно, ничего абсолютного нет. А потому и искать истину незачем, лучше просто опираться на житейский опыт педагога — интуиция сама подскажет ему, что в конкретной ситуации делать. Главное же — это некая интенция, направленность на развитие, личность, индивидуальность и т.п. Правда, что такое “развитие” или “личность” никому до конца не ясно (психологические теории развития и личности достаточно нетривиальны и отличаются многообразием трактовок этих терминов), а на практике эти слова часто используют не для объяснения сути дела, а как способ “запудрить мозги” наукообразием.

Апелляция администраторов школ к различным психолого-педагогическим теориям обычно звучит так: “Вы же видите, дети у нас в полном соответствии с теорией чему-то действительно учатся — значит, мы все делаем правильно”. Неубедительность такой аргументации легко обнаруживается. Да, дети в самом деле кое-чему научились. Да, налицо “что-то”, что можно считать “развитием”. Но почему это развитие — результат именно вашего обучения, а тем более — результат применения теории? Ведь известно, что ребенок быстрее ли, медленнее ли, но развивается и безо всякого особенного обучения, что развитие происходит и при хорошем, и при плохом обучении. Ради чего же мы вкладываем бюджетные деньги в обучение? Ради некоего неопределенного “развития вообще”? Или ради достижения каких-то конкретных результатов в конкретные сроки, ясно понимая, что без обучения этих результатов в эти сроки добиться невозможно?

Все эти вопросы показывают, что, поскольку педагогическая деятельность является социально необходимой, а ее результаты — социально значимыми, педагогика как наука обязана быть точной: в ней все должно наблюдаться, все должно измеряться и все должно проверяться. А значит, вопрос о педагогической аргументации, о ее основах и принципах, которые были бы понятны и убедительны для всех, оста-

ется пока открытым и требует содержательного, а не формального разрешения.

К сожалению, скрупулезное рассмотрение многочисленных педагогических исследований не слишком может поспособствовать отысканию ответа на этот вопрос. Как мы видели, внутри педагогической теории этот вопрос неразрешим. Значит, его решение необходимо искать либо в самой педагогической деятельности, либо вообще за рамками педагогики.

Логика педагогической деятельности. К сожалению, в педагогической деятельности порядка оказывается не больше, чем в педагогической науке. Современная система образования в изобилии располагает множеством “инноваций”, о которых раньше и не слыхивали. Сегодня мы можем похвалиться всевозможными новыми организационными формами (гимназии, лицеи, тьюторство, репетиторство и пр.). И различными новыми методами обучения (правда, преимущественно специально выделенных “одаренных” детей) и воспитания (причем воспитываются исключительно “личности”, у которых формируются такие “высокие” качества, как “патриотизм”, “толерантность” и проч.). И потоком многообразных новых “инициатив” и “программ” (особенно идущих “сверху”): амбициозным “проектированием”, беспредельной “креативностью”, дифференцированным обучением, ЕГЭ и проч.

К сожалению, практически все эти “инновации” на поверку оказываются в лучшем случае лозунгами, а в худшем — лоббированием тех или иных интересов, далеких от образования. Подавляющая часть инноваций затрагивает чрезвычайно малую долю отечественной системы образования (несколько процентов по любому набору параметров), а те, которые доходят до всех (интернетизация, ЕГЭ, “менеджмент качества” и т.п.), носят настолько бюрократический характер, что приносят не пользу, а вред.

Но оставим в стороне инновационно-спекулятивную составляющую, посмотрим на главное: чему, как и зачем учат в “обычной” школе и каковы результаты этого обучения? Проще всего ответить, наверное, на первый вопрос. Ибо есть госстандарты (правда, периодически меняющиеся — по несколько поколений стандартов на одно поколение людей), которые предопределяют главы и темы в каждом учебнике, и есть контрольные задания, с помощью которых предписано оценить качество образования, проверяя усвоение этих глав и тем.

Беда, однако, в том, что стандарты, более или менее детально описывая содержание каждого отдельного школьного предмета или перечисляя различные вырабатываемые, как теперь модно говорить, компетенции³, конкретно не обсуждают те общие навыки деятельности и

³ Если обратиться к первоисточникам (см., например, [7]), то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные

умения, которые должны формироваться при этом у детей. А ведь каждая школьная дисциплина — всего лишь предмет, тематический набор содержательных “кубиков”, т.е. то, что дается человеку в качестве подсобного материала для выработки навыков деятельности. Но анализ комплектов учебников по математике для начальной школы (их создано уже около полутора десятков) показывает, что **никакие два из них не учат одному и тому же**. В одном развивается алгоритмическое мышление, в другом — умение преобразовать текстовую задачу в уравнение, в третьем — осваивается “понятие” числа и умение “подводить под понятие”, в четвертом — учат выделять признаки, угадывать, “кто здесь лишний”, и прочей “логике” и т.д.

Так что содержание образования, если на него посмотреть не с предметной, а с общей точки зрения, оказывается таким же эклектичным, как и педагогическая теория. При общем декларировании в качестве цели образования формирования какой-то там особенной личности реальные результаты оказываются весьма плачевными. Некоторые специалисты оценивают долю реально неуспевающих детей как “большую половину”.

Любопытно, что состояние дел в практической педагогике не устраивает никого. Ни родителей (что естественно — они все-таки о своих чадах некутся). Ни учителей, среди которых достаточно грамотных, увлеченных и талантливых людей (даром, что зарплата невелика, но ведь не было **такого** в образовании). Ни директоров школ, которым приходится действовать в условиях практически полной содержательной неопределенности и начальственной инициативности. Эта парадоксальность означает одно: корень проблем надо искать не в учителях, которые всегда были разные — кто лучше, кто хуже. И не в учебниках, поскольку и они, при всем разнообразии подходов, не самые плохие. Известный в психологии *принцип гештальта* утверждает: если мы не можем разобраться в свойствах системы, исходя из свойств ее элементов, то надо посмотреть на отношения элементов этой системы к самой системе как к единому целому. Поэтому обратим свой взгляд на систему образования в целом.

И вот тут нас ожидают весьма неожиданные сюрпризы. Прежде всего, мы обнаруживаем, что система образования как государственный и общественный институт “потеряла” цель образования.

Действительно, в отечественной политике практически всей второй половины XX в. доминировала ставка на достижения науки и техники, целью образования была подготовка людей к научно-технической дея-

действия. Поэтому, например, словосочетание “математическая компетентность” звучит почти так же бессмысленно, как и “доброжелательность в интегральном исчислении”. В современной педагогической литературе употребление “компетентностей” ни к чему, кроме размывания представлений о результате образования, не приводит.

тельности, т.е. открытию новых явлений и разработке и созданию на основе этих открытий новых образцов техники (в первую очередь военной). Но вот уже с 90-х гг. прошлого века научно-технический прогресс “забуксовал”. И политическая парадигма плавно переместилась в область манипулирования не техникой, а людьми. Стали популярными специальности юридического, экономического, психологического, социологического, политехнологического профиля.

Одно время это давало какой-то эффект, но развитие событий показало, что все эти науки не обладают настолько мощной фундаментальной базой, чтобы обеспечивать постоянный гарантированный успех. Тем более что те или иные эффективно действующие методики и наработки, будучи хотя бы раз примененными, мгновенно становятся достоянием конкурентов (в этом отличие гуманитарных технологий от технических — их нельзя “скрыть” в продукте). Так что все вернулось к методам управления, характерным для “советской власти”.

Итак, наука (как естественная, так и гуманитарная) оказалась для политики совершенно ненужной и поэтому овладение ею как цель образования, которая считалась безусловной в течение около полувека, растаяла как вчерашний снег. Явным признаком этого факта служит разгулявшийся сейчас в полную силу произвол в определении школьных предметов и их содержания. Введение или исключение какой-либо курса или темы определяется не внутренними потребностями или необходимостями, а капризом чиновников или лоббированием со стороны тех или иных политических сил и производителей учебников.

Суррогатным заменителем цели образования стало “развитие человека” или “всестороннее развитие личности”. Но и то и другое при внимательном рассмотрении оказывается скорее не технически достижимой целью, а лишь интенцией, благом пожеланием, которое на практике выглядит как некий призрак, с существованием которого нужно смириться и не замечать его — чтобы и он не беспокоил тебя. Нет нужды объяснять, что превращение образования в деятельность без ясных и безусловных целей приводит к разрушению самой деятельности, и активно внедряемый в последнее время лозунг “Образование — это услуга” не причина, а следствие, индикатор разрушения образовательной системы.

Имеется еще одна очевидная возможность — вернуться к целям образования “предыдущего” периода. А в предыдущем периоде (довоенном и даже дореволюционном) основной целью образования являлось получение профессии. Но вот тут-то нас и поджидает второй сюрприз.

Да, действительно, еще совсем недавно человек существовал в рамках одной-единственной профессиональной деятельности. Он получал профессиональное образование в молодости (в вузе, техникуме или

ПТУ), и это образование служило ему и основанием для занятия профессией, и “запасом” профессиональных знаний и умений на будущее. Смена профессии была редкостью, воспринималась как “несостоятельность”, как жизненная если не трагедия, то по крайней мере драма. Человек, сменивший профессию, считался в лучшем случае неудачником.

Но вот перипетии 90-х гг. прошлого века вынудили целое поколение (выпускников вузов конца 70-х — 80-х) сменить профессию. Поскольку это произошло в массовом порядке, то было воспринято без особых личностных комплексов (что ж поделать, если общая беда), но при этом еще и выяснилось, что ничего страшного в такой смене профессии нет. За 10—12 лет (нормальный средний возраст становления профессионала) значительная часть этого поколения добилась вполне приличных успехов в новой для себя области деятельности: кто в предпринимательстве, кто в политике, кто в информатизации, кто в эмиграции, а кто — в банковских и биржевых спекуляциях.

Но главным было не это — главным было создание прецедента. Если человек поменял профессию один раз, то почему бы ему не поменять ее и второй, когда прежняя уже надоела, или исчерпала себя, или не дает больше возможностей для развития? И вот в итоге оказалось, что смена профессии в поколении нынешних 40—50-летних людей стала не исключением, как это было раньше, а обыденностью. А в следующем поколении — практически уже просто нормой. Произошла такая “профессиональная депривация”: человек перестал воспринимать ту или иную профессию как неотделимую от себя, а выбор профессии деградировал из судьбоносного решения в тактическую задачу, требующую только, оценив конъюнктуру и размер оплаты, подобрать наиболее подходящий вариант.

Нет ли здесь чего-то более существенного, чем просто случайное стечение обстоятельств? Не работает ли тут какой-то объективный закон, который мы пока не замечали просто потому, что не искали?

Рано или поздно нам придется признать: смена профессии обязана постепенно стать такой же нормой, как смена износившихся ботинок. Причина этого — современные темпы развития технологий. Они как раз подошли к той черте, когда за 10—12 лет (а в некоторых областях, например в компьютерной, и еще быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности обновляются, радикально меняются настолько, что овладеть новой технологией в своей “старой” профессии по затратам времени и сил все равно, что обучиться новой профессии. Так какая разница? Все равно, сохраняешь ты формально ту же профессию или приобретаешь новую, но в любом случае ты меняешь свою деятельность, ты должен учиться заново. И это — главное.

Если мы позволим себе согласиться с тем, что целью образования не является получение профессии, то неизбежно возникнет концепту-

альный вопрос: а зачем же нам вообще образование? Зачем человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а если и понадобится что-то сложить — воспользуется калькулятором? Интуитивно ощущаемая абсурдность всех этих вопросов означает, что мы в образовании видим не столько предметное знание, сколько что-то, что находится за рамками этого знания, выше него. Что же это?

Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо отвлечься от конкретного содержания конкретной профессии и найти во всех профессиях нечто общее, что необходимо всем и всегда. Некую сущность, которая обеспечивает человеку в жизни удовлетворенность, уверенность, успех, может быть даже счастье.

Эта сущность есть, мы ее интуитивно ощущаем и всегда именно ее и ищем. Самое точное ее название — **деятельность**. Действительно, то, что происходит в семье, кардинальным образом влияет на формирование и психики, и личности ребенка. Но это — не труд и не профессия. Это — семейная деятельность. Игра — тоже не профессия и не труд. Это — деятельность. И учеба является деятельностью, причем деятельностью, формирующей человека и определяющей его дальнейшую жизнь.

Если обратиться к рассмотрению профессиональной деятельности, то станет ясно: для человека важна не профессия, а деятельность. И именно деятельность, а не профессию стремятся люди сохранить в разных жизненных переделках.

Опора на понятие деятельности позволяет решить главную проблему — проблему цели образования. *Целью образования является подготовка человека к будущей деятельности в обществе, а содержанием образования — освоение общих методов и форм человеческой деятельности*. Предметное же содержание является лишь средством, материалом, на котором ребенок учится.

Деятельность как понятие и как категория. “Деятельность” как понятие является центральным для педагогики и широко используется, однако в силу чисто исторических причин оно было несколько “приватизировано” психологией и понималось в основном как “деятельность индивидуума”. То, о чем мы писали выше, соответствует несколько другому пониманию, для которого оказывается важна именно социальная сторона деятельности. Мы не будем здесь обсуждать в деталях различные трактовки понятия деятельности — это тема отдельной работы. Кратко перечислим основные положения, на которые нам придется опираться. Некоторые из них являются новыми и составляют содержание нашего понимания деятельности.

1. **Деятельность** — понятие не только психологическое, но и социальное, и экономическое, и политическое, и культурное, и философское. Столь широкая сфера употребления этого понятия ставит вопрос

о его категориальной природе наряду с движением, диалектикой, материей, обществом, человеком, культурой, личностью и т. д.

2. В такой общем, категориальном понимании деятельность не может являться функцией индивидуума, она является **функцией общества** (для конкретной деятельности — конкретного сообщества). Человек же только участвует в ее осуществлении, реализации, так же как артист лишь исполняет роль в пьесе Шекспира, а сама эта пьеса как составляющая культуры принадлежит не артисту и даже не труппе театра, а обществу в целом.

В таком понимании многообразии деятельностей, осуществляемых обществом, оказывается объективной реальностью, которая дана нам непосредственно: нам не требуется никаких научных дефиниций, чтобы отличить, например, научную деятельность от сельскохозяйственной. Каждая конкретная деятельность — педагогическая или научная, финансовая или производственная — это, с одной стороны, некоторая из функций общества, а с другой — элемент структуры того же общества. Ведь мы относим людей к тем или иным сообществам именно по признаку деятельности (в новом ее понимании). Таким образом, именно через призму деятельностного подхода мы начинаем отчетливо видеть общество как **систему** — как объективное соответствие между структурой этого объекта и функциями элементов этой структуры.

“Деятельность есть движение общественной формы организации материи” — вот краткая формула понимания деятельности как категории.

3. Классическое психологическое представление о деятельности [8–11], восходящее в конечном счете к Геллю [12], оперирует двумя основными понятиями: понятием **цели** и понятием **мотивации**.

Цель в новом понимании деятельности оказывается идеальным объектом, являющимся результатом отражения в нашем сознании объективной социальной необходимости. **Мотивация** — внесознательный механизм воздействия сообщества на участвующего в деятельности этого сообщества индивидуума. Внешне это воздействие реализуется через взаимодействие с **лидером**. Причем лидер характеризуется не столько тем, что он кого-то как-то заставляет, сколько тем, что он сам воспринимает (в наиболее примитивных случаях коллективного поведения) или осознает (в случае настоящей человеческой деятельности) деятельность сообщества как свое собственное существование.

Самым нетривиальным моментом здесь оказывается то, что поскольку коллективное поведение формируется в биологическом мире гораздо раньше сознания, механизмы вовлечения человека в деятельность сообщества и подчинения его действий интересам этой деятельности не могут быть сознательными — они лежат вне сознания и должны основываться на психофизиологических механизмах, не под-

чиненных сознанию и не контролируемых сознанием. Именно этим объясняется “идеальный” характер и цели, и мотивов деятельности во всех психологических рассматриваниях.

4. В новом понимании деятельности ее нельзя считать составленной из действий. Но оказывается, что это не имеет существенного значения: вместо составленности деятельности из действий гораздо разумнее ввести отношение “действие включено в деятельность”. Отметим, что предлагаемый нами взгляд на отношение между деятельностью и действием обнаруживает серьезный пробел в понимании человеческой деятельности.

Действительно, еще от Л.С. Выготского идет традиция выделять в качестве основной способности человека способность осуществлять свою деятельность *в любых условиях*. И основным инструментом такой способности и он, и последующие авторы считали “*ориентировочную основу деятельности*” — некое ядро, которое не зависит от конкретных условий и которое позволяет человеку творить, создавать что-то новое, неизвестное, непредсказанное.

Развитие идеи Л.С. Выготского привело к современной “деятельностной теории” в педагогической психологии, опирающейся на все-сторонне исследованную конструкцию “ориентировочной основы действия”. Обратим внимание: именно действия, а не деятельности. Пока считалось, что деятельность состоит из действий, подмена понятий была как бы непринципиальной. Но теперь, если принять, что деятельность является функцией сообщества, а не индивида, обнажается основная проблема: зная, как формируется действие, мы, тем не менее, ничего не можем сказать о том, как формируется деятельность⁴.

5. Культура того или иного сообщества в широком смысле слова — это совокупность тех форм и видов деятельности, которые оно осуществляет. В узком смысле (как ценности сообщества) это инвариант указанной совокупности форм и видов деятельности, т.е. та составляющая деятельности сообщества, которая не зависит от конкретного вида, формы и содержания деятельности. Это — то, что сохраняется при переходе от одного вида или формы деятельности к другому.

Личность человека — это совокупность тех деятельностей, в которых человек участвует, и тех ролей, которые он в них исполняет. Собственно, именно уникальность этой совокупности и определяет уникальность личности. Конфликты деятельностей и ролей отражаются в личности человека, приводят к ее развитию через противоречия и борьбу

⁴ Это, впрочем, не совсем верно: Д.Б. Эльконин исследовал игровую деятельность детей не только как индивидуальную функцию, но и как функцию детского сообщества [13]. Его классификация уровней освоения “игры с правилами” демонстрирует механизм формирования ориентировочной основы деятельности в чистом виде.

тех самых деятельностей. Кстати, и **развитие** человека приобретает вполне понятный смысл — как расширение круга доступных видов и форм деятельности. Сужение же этого круга, очевидно, есть противоположный процесс — **деградация**.

Сознание человека оказывается отражением, лучшим или худшим, той деятельности, в которой он участвует. Именно из деятельности как общественной функции проецируются в сознание индивидуального человека мотивация и цель. Именно благодаря деятельности как общественной функции конкретный человек воспринимает **универсальность** как важнейшее свойство деятельности, означающее, что человек способен совершать то или иное действие или набор действий не в одном из фиксированных вариантов условий, а *в любых условиях* (которые потенциально может создать ему сообщество).

Произвольность условий порождает **произвольность**, отличающую высшие психические функции человека от низших. Переход от исполнения действий и операций в фиксированных условиях к исполнению универсальных действий и операций отражается в мышлении человека в виде **перехода от эмпирического мышления**, мышления в действиях, к **теоретическому мышлению**, мышлению в понятиях, к использованию логики, к построению теории как системы мысленной деятельности.

6. Формируется **механизм** участия человека в деятельности в детстве, начиная с самого раннего возраста. Здесь одной из центральных оказывается принадлежащая Ж. Пиаже идея дифференциации (см., например, [3]), т.е. разделения, расчленения изначально цельного восприятия на части, появления различения объектов, до того неразличимых⁵.

Деятельностный подход. Новое понимание деятельности наиболее эффективно проявляет себя в психолого-педагогических рассматриваниях.

Пример 1. М. Вертгеймер описывает на множестве примеров — от обыденных случаев до научной деятельности А. Эйнштейна — различие “продуктивного” мышления от “непродуктивного” [14]. Основным принципом, который лег в основу гештальт-психологии, является “принцип целостности”: *функции элемента в системе определяются не*

⁵ Взгляд на деятельность (в том числе на семейную) как на функцию сообщества позволяет обратить внимание, что у младенца первым шагом развития является дифференциация его изначально целостного восприятия окружающего мира как своего собственного существования не на две, как это обычно считается, компоненты — “Я” и “Окружающий мир”, а на три: “Я”, “Мир людей” и “Мир вещей”. Причем “Мир людей” является для него первичным, потребность быть включенным в жизнь “Мира людей”, т.е. в деятельность (сначала семейную, потом игровую, потом учебную, потом общественную, потом профессиональную), служит главной причиной его развития. Именно участие в семейной, игровой, учебной, общественной деятельности формирует и соответствующие социально-психологические механизмы: стремление к участию, подчинение лидеру, целеполагание, взаимодействие с окружающими, овладение языком, инструментами, навыками, знаниями и т.д.

свойствами элемента, а свойствами системы. При всей значимости и очевидной полезности этого принципа реальное применение его в педагогической работе оказалось затруднительным: он позволял только фиксировать, отличать “правильное” знание от “неправильного”, но не указывал способа формирования “правильного” знания, знания с пониманием.

Последующие критики гештальт-теории вполне справедливо отмечали и то, что “восхождение к целостности” является бесконечным процессом без разумных ограничений, и, конечно, “негенетический” характер этой теории — она не объясняла, откуда берется в человеческой психике это стремление к целостности. Но самое удивительное — ни создатель теории и его продолжатели, ни его критики не замечали, что обращение к “целому”, к “общему” на самом деле является *каноном социального поведения*. Один из самых ярких примеров М. Вертгеймера — о мальчиках, играющих в волан, — показывает, что обращение к целому, к общему, есть обращение именно к целостности осуществляемой деятельности. И формируется этот алгоритм у ребенка в том первом в его жизни сообществе, в котором он оказывается, — в семье, в семейной деятельности — первой деятельности, в которой он участвует.

Нетрудно, кстати, заметить, что подавляющее большинство социально-экономических передряг, которые нас преследуют, связано именно с нарушением целостности ряда деятельностей, приведшем к разрушению некоторых из них и, как следствие, к разрушению общества. Да и частные проблемы той или иной профессии, как правило, связаны (если вообще не определяются) именно разрушением целостности соответствующей деятельности и сообщества.

Пример 2. Л.С. Выготский, описывая формирование высших психических функций, постоянно подчеркивает, что основным их отличием от низших является их *произвольность* (что он понимает как отсутствие прямой зависимости их от стимулов) [3]. Откуда же эта произвольность берется?

Автор вполне убедительно показывает, что она формируется у ребенка как алгоритм поведения, который сначала окружающие применяли к нему, затем он применял к окружающим, а затем уже он стал применять к себе. Тем самым мы видим механизм освоения, усвоения той или иной функции в деятельности. Опосредующий элемент, **знак** (центральное понятие в теории Л.С. Выготского) оказывается образом опосредования действия через окружающих людей. Вообще следует отметить, что вся его теория — это теория деятельности (в новом понимании этого слова) как источника всей человеческой психики.

Пример 3. В той же работе Л.С. Выготский, изучая формирование произвольного внимания, описывает эксперимент, в котором ребенок должен определить существенные признаки вещи [3]. Оказывается, что

ребенок сам этого сделать не может! Однако если экспериментатор *указывает* ему на существенный признак, то ребенок начинает обращать на него внимание.

Посмотрим на этот эксперимент, исходя из нового понимания деятельности. Автор рассматривает его с точки зрения анализа процесса сосредоточения ребенком внимания на вещи, на ее свойствах. А ведь для ребенка ведущей деятельностью является не исследовательская, а игровая — она состоит явно не в изучении вещи, а в игре с экспериментатором. Именно поэтому внимание ребенка сконцентрировано не на вещи (она — лишь инструмент игры), не на ее свойствах, а на экспериментаторе. Кстати, *а что было бы, если бы тот же эксперимент проводил компьютер, который не может давать указаний?*

Пример 4. Б.Д. Эльконин исследовал игру детей как специфическую деятельность [13]. Выясним подробно, какова общественная (а не индивидуально-психологическая) функция этого вида деятельности. Совершенно очевидно, что именно в игре складывается представление об **универсальности** деятельности (например, твой партнер в догонялках вправе побежать *в любую сторону*, и независимо от этого ты должен его догнать). Здесь ребенок начинает ощущать, что другой человек может задавать ему *любые условия*, и впервые учится перестраивать и алгоритмы действий, и мышление так, чтобы достигать цели независимо от ситуации.

По-видимому, именно в игре и формируется психический механизм включения человека в деятельность, который потом будет “работать” и в школе, и в жизни. Поэтому затруднения в освоении теоретического материала при переходе от действий по алгоритмам к использованию понятий могут быть прямым следствием лагун в игровой деятельности ввиду “домашнего” воспитания, неконтролируемого увлечения компьютером или других причин. Из-за таких лагун у ребенка могут оказаться не сформированными навыки перехода к универсальным представлениям и формам мышления.

Примеры можно продолжать. Однако мы думаем, читателю и так уже вполне очевидно, что деятельностный взгляд в педагогике оказывается содержательным, и имеет смысл использовать его как эффективный инструмент.

Деятельностные принципы педагогики. Вернемся к проблемам педагогики и педагогической логики. Мы покажем, что деятельностный подход позволяет ясно увидеть направления их решения. Сначала сформируем несколько **деятельностных принципов**, которые мы считаем наиболее важными для педагогической деятельности.

Прежде всего нужен принцип, который должен определять цели и функции образования. Взгляд на деятельность как на общественную функцию, в которой отдельный человек лишь исполняет ту или иную

роль, позволяет предположить, что именно для подготовки к выполнению этих ролей человек и стремится получить образование. Это стремление, да и вообще стремление к тому, чтобы найти и занять свое место в деятельности, опирается, как мы уже отмечали, на психофизиологические механизмы, которые не могут не лежать вне нашего сознания. Правда, приходится констатировать, что детальное изучение этих механизмов на самом деле ничего реального педагогике не дает: либо они есть — и тогда педагог может их использовать, либо их нет — и тогда надо отдавать ребенка в руки специалиста по коррекционной психологии и педагогике.

С точки зрения педагогической деятельности важен, во-первых, сам факт наличия таких механизмов (что в рамках педагогической науки можно считать аксиомой). А во-вторых, существенен внешний результат работы этих механизмов и его зависимость от внешних условий (что тоже известно и описывается в терминах **мотивации** деятельности, в частности мотивации к учению).

Таким образом, мы можем сформулировать **первый деятельностный принцип педагогики**: *основная функция образования — подготовка ребенка к участию в деятельности* человеческого общества. И поэтому целью образования является приобретение навыков деятельности. Причем навыков обязательно в обобщенной форме: поскольку смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации.

Второй деятельностный принцип педагогики созвучен хорошо известному деятельностному принципу педагогической психологии: *учение человека есть специфический вид деятельности* (так же как, например, специфическим видом деятельности является игра). Потому и выстраиваться учебная деятельность должна как любая человеческая деятельность, по тем же законам и принципам.

Здесь полезно особо обратить внимание на то, что, несмотря на идентичность формулировок, изложенный деятельностный принцип не тождественен деятельностному принципу педагогической психологии, поскольку под деятельностью мы понимаем не функцию человека, а функцию сообщества. В силу этого на обучение нам надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном сообществе (классе, группе). В сообществе, в котором и ученики, и учителя выполняют вполне определенные функции. И результат обучения следует расценивать именно с точки зрения исполнения этих функций, а не с точки зрения тех или иных внешних, формальных параметров, характеризующих чисто предметное знание (как, например, итоги ЕГЭ).

В своем учебном социуме дети распределяются по ролям, и эти роли невозможно однозначно связать с какими-то индивидуальными

качествами конкретного ребенка, поскольку их распределение задается лишь отношением этих качеств. Понятия “отличник”, “лидер”, “отстающий”, “трудный” — все это, по большому счету, только роли в социуме (которые меняются с изменением социального окружения).

Поэтому учитель, вообще говоря, никогда не работает с отдельным учеником (если не считать репетитора или тьютора), а с целым детским сообществом. Он не может изменить это сообщество, но законы его функционирования учитель может и должен использовать для достижения тех целей, которые соответствуют его миссии — научить и воспитать.

Наконец, сформулируем **третий деятельностный принцип педагогики**: *педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности, являющийся в широком смысле слова управленческой, организующей деятельностью*. Вот почему логика самой педагогической деятельности оказывается синтетической: она обязана сопрягать логику целей деятельности (подготовка детей к будущей деятельности), логику объекта деятельности (учебная деятельность, осуществляемая детским сообществом) и логику собственной деятельности (деятельность “учительского сообщества”).

Здесь уместно еще раз акцентировать внимание на специфике нашего понимания деятельности. Педагогическая деятельность — это функция педагогического сообщества, а не одного отдельно взятого педагога, каким бы он ни был выдающимся. Эта деятельность распадается на целый ряд подфункций — обучающих, воспитывающих, организующих, которые обязательно должны рассматриваться именно как неразрывные части единой деятельности. Наиболее важные — воспитательные — функции могут быть осуществлены только педагогическим сообществом, отдельный педагог здесь бессилён. И поэтому одной из главных задач педагогического образования следует считать не методическую “натасканность” (что сегодня является превалирующим в педагогических институтах), но осознание учителем себя как части единого педагогического сообщества, а своей деятельности — как определенной роли в этом сообществе и в деятельности этого сообщества⁶.

⁶ Когда человек говорит “Я буду (или не буду) это делать потому, что так хочу”, то его воспринимают как самодура. Но если он то же решение аргументирует тем, что “Я так воспитан”, то его решение принимается с полным пониманием. В чем отличие? В первом случае человек говорит от имени себя, во втором — от имени того сообщества, которое он представляет, и той деятельности, в которой он участвует. Именно такие аргументы принимаются полностью и безусловно. Поэтому учителям очень важно научиться и выстраивать, и аргументировать свою позицию с точки зрения педагогического сообщества, которое они представляют, и педагогической деятельности, которую они осуществляют. Можно быть уверенным, что такая аргументация окажется сильнее любых хитроумных психологических приемов и социальных технологий, а уж тем более — формальных мероприятий “по повышению авторитета учителя”.

Деятельностный подход в педагогической аргументации. Снова обратимся к проблеме аргументации и воспользуемся сформулированными деятельностными принципами. В соответствии с ними педагогическая теория распадается на три компонента, в каждой из которых приходится применять различные системы аргументации.

Первая компонента — *теория образования*. Ее логика должна основываться:

— на логике социологии (в части анализа типов и видов деятельности общества);

— на логике политологии (в части соотнесения ценностного характера различных видов деятельности; здесь деятельностный подход дает замечательную формулу: “Интересы любой группы людей, любого социума определяются той деятельностью, которую эта группа людей, социум осуществляет”);

— на логике философии (в части выделения универсальных и общих форм деятельности, которые и подлежат освоению в процессе получения образования).

Базируясь на этой аргументации, теория образования определяет цели и содержание образования как в виде списка универсальных, обобщенных форм деятельности, которые должны быть освоены, так и в виде перечисления тех конкретных предметов и разделов, на которых эти формы осваиваются.

Вторая компонента — *теория учения*. Ее функция — исходя из целей и содержания образования, полученных в теории образования, выстроить учебный процесс на основании:

— логики педагогической психологии (в части описания механизмов индивидуального освоения различных форм деятельности);

— логики социальной психологии (в части установления механизмов проецирования законов общественной деятельности на индивидуальную мотивацию, целеполагание, контроль и т.п.);

— ретроспективной логики (в части выделения генетического пути формирования тех форм и видов деятельности, которые подлежат освоению);

— логики предмета (в части установления конечных форм мышления, к которым предмет следует привести в процессе обучения).

Все взятые отсюда необходимые элементы должны быть “профильрованы” через деятельностный подход, который выбирает и в результатах, и в путях их достижения только то, что непосредственно отвечает поставленным задачам освоения требуемых форм деятельности.

Третья компонента — *теория педагогической деятельности*. Ее логика — логика *деятельности управления* деятельностью, и прежде всего формирования этой управленческой деятельности. Педагогическую деятельность учитель начинает осуществлять, главным образом уже

после обучения в вузе. Поэтому основным инструментом формирования навыков этой деятельности может быть только профильтрованная через деятельностные принципы, продуманная и четкая система непрерывного педагогического образования, переподготовки и повышения педагогической квалификации.

Эту систему следует выстроить так, чтобы, с одной стороны, освоение теоретических концепций и практических навыков согласовывалось с уровнем включения учителя в свою деятельность, а с другой — чтобы сам учитель осознавал и активно использовал свою позицию представителя педагогического сообщества и педагогической деятельности, а не просто наемного работника, озвучивающего учебник в соответствии с методическими инструкциями.

С описанным построением логики аргументации связан ряд проблем, которые неизбежно возникают при попытке реализации такой логики.

Первая проблема — отсутствие в других науках необходимых результатов, которые можно было бы использовать. Действительно, в социологии классификация деятельностей по видам и типам, по анализу их функций и структуры практически не производилась так, чтобы это можно было бы использовать в теории образования. В политологии принцип определения интересов по деятельности, позволяющий реально соразмерить, соотнести между собой значимости различных групп интересов, является новым и практически не разработанным. В философии деятельность обычно рассматривалась как функция человека, а не общества. Поэтому педагогической науке вроде бы не на что опереться в построении как учебной, так и педагогической деятельности.

Но в этом нет ничего страшного. Ведь никакая наука не предназначена для того, чтобы специально “придумывать” теории для другой науки. Поэтому педагогическая наука не обязана ждать, когда же какая-нибудь другая наука создаст соответствующую полезную теорию. Мы должны сами устанавливать связи между фактами, а факты следует извлекать непосредственно из окружающей нас действительности, из жизненного опыта и использовать их в своих рассуждениях.

Самое главное — делать различие между взятым из практики эмпирическим фактом и теоретическим фактом, прошедшим обработку средствами науки. Важно помнить, что эмпирический факт может быть использован в теоретической системе только тогда, когда точно установлены все условия эксперимента и четко описан наблюдаемый результат. Выявить все условия и сделать описание результата — довольно сложная работа, но без этого мы теряем смысл всего рассуждения.

Чтобы не слишком огорчаться отсутствием полезных результатов в смежных науках, нельзя забывать, что подходящие исследования в

иной форме, возможно, уже выполнены в каких-то областях человеческой деятельности, но нам пока кажется, что они к педагогической теории и практике не имеют никакого отношения. Так, внимательное изучение основных принципов и идей информатики (управление задачами, базы данных, сети и пр.) показывает, что в них заложены не только законы функционирования компьютерного “железа”, но и обобщенные алгоритмы работы человека, они абсолютно антропоморфны.

Вторая проблема в том, что развитие деятельностных принципов находится в прямой зависимости от их востребованности в самой педагогической деятельности. А востребованность той или иной логики и аргументации (которые являются элементами теоретического, а не эмпирического мышления) учителем сама зависит от того, насколько произвольной, универсальной является деятельность этого учителя.

Эта проблема тоже разрешима — для этого имеет смысл воспользоваться имеющейся тенденцией к смене профессий. Нужно не только давать возможность учителю менять преподаваемый предмет, но и превратить это в норму. Опыт показывает, что человек, только что сам разобравшийся в новом для него предмете, гораздо лучше понимает те сложности, которые стоят на пути его учеников при обучении этому предмету. Кроме того, новый предмет позволяет по-новому переосмыслить старый и сформировать более общие представления о процессе обучения и о своей собственной деятельности.

Конечно, все это требует значительных затрат времени и перестройки психологии учителя-предметника. В частности, для освоения преподавания нового предмета необходимо снизить установленную нагрузку учителя — при нынешних нормах нагрузки учитель в принципе не может не только овладеть новым предметом, но и свой “старый” подчас ведет как автомат, не задумываясь о методико-содержательных новшествах и не размышляя о совершенствовании педагогической сути своей деятельности. Безусловно, такие реформы “в ночь с субботы на понедельник” не реализуются, да и массового их характера не требуется, достаточно обеспечить только возможность для тех, кто этого захочет, но движение в этом направлении неизбежно. Иначе педагогика начнет деградировать, превращаясь в чистую репродукцию текстов и, в конце концов, исчезнет как бесполезная и бессмысленная область деятельности.

Деятельность учителя: генетический взгляд. Перейдем теперь к вопросу о формировании учителя как участника педагогической деятельности.

Логика рассмотрения работы учителя как деятельности немедленно подсказывает, что учитель может быть совершенно по-разному в эту деятельность включен. Один работает чисто механически: отчитал

свое — и ладно. Другой все время изобретает что-то новое. Третий старается угнаться за новинками науки и современными методиками.

Для того чтобы как-то систематически описать возможные варианты, мы воспользуемся наблюдением, которое позволяет указать схему из 5 уровней, стадий включения человека в любую, не обязательно педагогическую, деятельность [15]. Это:

— *соприкосновение* (рядом постоять; образно говоря, “молоток подать”);

— *участие* (исполнение какого-то более или менее полного набора конкретных действий и операций; это требует овладения терминологической базой и формирования некоторой системы представлений об этой деятельности);

— *осуществление* (достаточно произвольное исполнение действий и операций; произвольность формирует универсальность деятельности как таковой и приводит к необходимости оперировать понятиями);

— *организация* (построение деятельности; это требует оперирования логикой понятий и умения отразить в ней отношения из той системы представлений, которая описывает соответствующую деятельность);

— *управление* (в том числе создание, инсталляция; это требует формирования целостной теоретической системы, описывающей эту деятельность, системы, допускающей не просто использование, но и перестройку в соответствии с теми или иными условиями).

Конечно, собственно деятельностью являются только уровни с третьего по пятый; первый и второй — это лишь исполнение более или менее сложных действий и операций, входящих в состав той или иной деятельности. Тем не менее, последовательность прохождения таких уровней остается практически неизменной — начиная с раннего детства и кончая глубокой старостью. Меняется только темп прохождения той или иной стадии.

Перечисленные уровни освоения деятельности можно соотнести со следующей типологией учителей.

1. *Учитель-энтузиаст*. Это учитель, который любит детей, по-настоящему восхищен своим предметом, с энтузиазмом излагает его ученикам. Дети, естественно, отвечают любовью и к учителю, и к предмету. Но о чем рассказывал им учитель на уроке они после звонка совершенно не помнят: восторженно-эмоциональный фон заслоняет от них содержание.

2. *Учитель-эрудит*. Это учитель, которому энтузиазма не занимать, но он не “выливает” его на детей, а направляет на расширение своей эрудиции. Он много знает, у него на любой вопрос можно получить исчерпывающий ответ. Поэтому дети его очень уважают, но в памяти у них остается нечто неструктурированное: яркие идеи, впечатляющие образы, удивительные факты, но не более того.

3. *Учитель-методист*. Это учитель, который не рассыпает свою эрудицию вокруг по любому поводу, а целенаправленно использует ее для достижения конкретных результатов обучения, для того, чтобы у детей остались вполне конкретные знания, умения, навыки. Дети к такому учителю относятся с почтением, но и с опаской: можно сколько угодно клясться в любви к его предмету, но если ты не сделал домашнее задание — гарантирована “двойка”.

4. *Учитель-мастер*. Это учитель, который в совершенстве владеет методикой преподавания своего предмета, но он занят не отработкой методики как таковой, а выстраивает ее в систему, технологию. Его цель — не конкретные предметные знания, умения и навыки учеников, а формирование обобщенных навыков, необходимых им для будущей деятельности. К такому учителю дети относятся по-разному, в зависимости от того, как его предмет соотносится с их личными устремлениями. Если предмет школьника “захватывает”, то учитель становится Мэтром, Учителем. Если же нет (так часто бывает, когда родители отдают ребенка репетитору для подготовки по предмету, который самого ребенка совершенно не интересует) — действия учителя воспринимаются учеником как насилие над личностью (каковыми на самом деле и являются).

5. *Учитель-спутник*. Это учитель, который ставит своей целью образование ребенка в целом. Он свою технологию использует не лично (хотя может продемонстрировать мастерство сделать из кого угодно что угодно), а искусно и тактично “вкладывает” ее в руки самого ребенка, с одной стороны, позволяя ему двигаться в том направлении, которое ученика интересует, а с другой — постоянно расширяя область интересов и багаж знаний обучающегося. Таких учителей дети обычно не замечают, самоуверенно считая, что “сами всего достигли своим умом”. И только уже повзрослев, понимают всю мудрость такого учителя и начинают ценить значимость того, что он для них сделал.

В приведенной типологии учителей первый уровень является предпрофессиональным, по-настоящему квалифицированный учитель — это третий уровень. Учителя пятого уровня встречаются крайне редко и в основном в рамках домашнего воспитания или индивидуального научного обучения. Ясно, что учитель, только начинающий свою деятельность, ни с чего иного, как с первого уровня, начать не сможет. И, конечно, всерьез осваивать логику педагогической деятельности учитель всегда будет только с той глубиной, которая соответствует уровню, на котором он находится.

Значит, в вузе формирование учителя должно быть построено так, чтобы обеспечить его наискорейшее продвижение с первого уровня на второй (что, в общем-то, несложно, ибо требует лишь расширения профессиональной эрудиции), а затем и на третий (что уже сложнее: ву-

зовская подготовка может гарантировать только переход на начало освоения третьего уровня — дальше должна работать сама деятельность). Что же касается теоретического и практического обеспечения деятельности учителя на третьем, четвертом и, возможно, пятом уровнях, то это необходимо осуществлять уже в процессе профессиональной работы самого учителя, т.е. в рамках системы непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации.

Проведенный анализ педагогической теории и педагогической практики позволяет нам высказать одно конкретное предложение, направленное на совершенствование работы нашего учительства.

В отличие от научно-педагогической среды вузов и НИИ, где имеется система ученых степеней и званий, фиксирующих на формальном уровне каждое существенное продвижение человека в его профессиональном развитии, в педагогической среде школ и средних профессиональных учебных заведений подобная система отсутствует. А она была бы очень полезна для адекватной фиксации места конкретного учителя в педагогическом сообществе и для стимуляции его к дальнейшему профессиональному росту.

Например, после одно-двухгодичного пребывания в статусе **стажера** молодой человек, освоивший преподавание по программе, становится **учителем**. И это, так сказать, “базовый” статус. Но он может продвинуться выше, защитив в соответствующем педагогическом экспертном совете самостоятельно выполненное и апробированное методическое исследование или разработку (например, какой-то предметный курс или цикл). По процедуре это может быть аналогом кандидатской диссертации, но это не научная, а методическая работа. И защитившийся получает **педагогическое звание “преподаватель”**. Следующая ступень — защита уже методики обучения, в результате которой педагог получает очередное педагогическое звание **“старший преподаватель”**. Наиболее опытные и успешные могут перейти и на самую высокую ступень, разработав и защитив новую технологию обучения, и тогда они получают педагогическое звание **“ведущий преподаватель”**.

Такая иерархия, с одной стороны, способствовала бы осознанию педагогами своей деятельности как деятельности именно в составе педагогического сообщества, а с другой — она гораздо лучше, чем близкие категории (присваиваемые, кстати, не экспертами, как ученые степени, а администраторами), фиксировала бы качественные изменения в работе педагога. Категории же можно оставить для ранжирования должностей внутри одного педагогического звания.

Заключение. Как мы видим, изменение взгляда на деятельность оказывается достаточно плодотворным, поскольку обнаруживает новые, причем весьма мощные, ресурсы у деятельностного подхода как принципиальной идеи. Ресурсы, которые позволяют увидеть решение

целого ряда проблем в образовании и педагогической деятельности и подвести некий общий принцип под систему аргументации в педагогической науке.

Подводя итог обсуждению, перечислим основные выводы.

- Современное состояние понимания педагогической аргументации явно неудовлетворительное. Она использует целый ряд логических систем, подчас противоречащих друг другу уже в исходных посылах. Поэтому простое совмещение их невозможно, а приоритет ни одной из них отдать нельзя, поскольку каждая из них является разумной, но только в определенных рамках.

- Реальная педагогическая деятельность не дает решения возникших вопросов, поскольку сама изобилует хаотичными и бессвязными инициативами и инновациями.

- Проблемы образования являются системными и упираются в главный вопрос — о целях образования.

- Для решения вопроса о целях образования необходимо исходить из факта изменения реалий современной жизни, в которых образование получают уже не для приобщения к науке и не для приобретения профессии, а для того чтобы обрести нечто более общее. Это “нечто более общее” оказывается возможностью включения человека в ту или иную деятельность.

- Понятие “деятельность” имеет смысл изменить, рассматривая ее как функцию не индивидуума, а (со)общества.

- В деятельности как функции (со)общества каждый человек участвует, выполняя в ней ту или иную персональную роль. И эта деятельность, и эта роль “проецируется” в мышление в виде сознания. Таким образом, деятельность всегда является сознательной.

- При таком изменении цель и мотивация деятельности, до сих пор выступавшие в полуправильном статусе объективной идеальности, превращаются в отражение в сознании человека его общественной функции, определяемой самой деятельностью, и побуждение его посредством психофизиологических механизмов, лежащих вне сознания, к необходимости исполнять эту функцию.

- При таком изменении отношение между “действием” и “деятельностью” из “составленности” трансформируется в “принадлежность” действия деятельности.

- Деятельностный подход в новой версии проясняет целый ряд отношений между центральными понятиями философии и педагогики, обнаруживает естественность ряда психических механизмов и их социальную природу.

- Основным свойством деятельности является универсальность, порожденная произвольностью условий, создаваемых окружающим сообществом. Именно она приводит к потребности в теоретическом

мышлении, освоение же только действий и операций продуцирует у человека лишь эмпирическое мышление.

- Деятельностные принципы позволяют наметить практические пути решения ряда проблем в образовании и педагогической деятельности, дать опору многообразию педагогической аргументации и выстроить ее в единую систему.

- Выстраивая логику педагогической деятельности, нет необходимости ждать “подходящих” результатов других наук, достаточно пользоваться фактами, известными из опыта, даже из обыденного опыта. Но эти факты должны быть сформулированы как эмпирические, что предполагает точное и полное описание и условий опыта, и результатов наблюдаемых явлений.

- Для того чтобы педагогическая логика действительно приобрела надлежащую форму, необходимо, чтобы она была востребована в деятельности учителей. Поэтому следует добиваться, чтобы их деятельность постепенно обретала определенную универсальность.

- Деятельностные принципы позволяют понять, что профессиональная педагогическая квалификация не может появиться в начале трудового пути учителя — он всегда начинает с более низких уровней включения в деятельность. Главным в достижении все более высоких уровней квалификации учителей является формирование полноценной качественной системы их непрерывного образования, переподготовки и повышения квалификации на фундаментальной основе.

- Имеет смысл ввести систему педагогических званий, аналогичную ученым званиям, которые позволяли бы фиксировать качественные сдвиги в профессиональном развитии педагога.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Психология развития человека. М.: Эксмо, 2006. С. 41–190.

2. *Ильенков Э.В.* Учиться мыслить! // Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 43–56.

3. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

4. *Эльконин Д.Б.* О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.

5. *Гальперин П.Я.* Опыт изучения формирования умственных действий // Доклады на совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 г. / Под ред. А.Н.Леонтьева и др. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. С. 188–201.

6. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.

7. *Спенсер Л.-М.-мл., Спенсер С.М.* Компетенции на работе / Пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Академия, 2004. 352 с.
9. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
10. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
11. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
12. *Гегель Г.В.Ф.* Наука логики. Т. 1. Раздел второй. Учение о сущности. Часть С. Действительность. § 142–148 // Энциклопедия философских наук. Т. 1. М.: Мысль, 1975. С. 312–327.
13. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
14. *Вертегеймер М.* Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
15. *Боровских А.В.* Психологическая пентаграмма / Труды конференции “Ломоносовские чтения” ФПО МГУ. Вып. 5. М.: Макс-Пресс, 2007. С. 11–14.

ACTIVITY-RELATED PRINCIPLES IN PEDAGOGY AND TEACHING LOGIC

A.V. Borovskih, N.H. Rozov

Article is devoted to research some of the problems of modern pedagogy, in particular: activity-related principles in pedagogy, teaching logic, interpretation of the evolution of goals, values and content of education. On the basis of psycho-pedagogical analysis of the topical practical issues of modern education are considered and provides specific recommendations for understanding, planning and organizing the learning process in middle and high school.

Key words: *pedagogy, psychology, teaching logic, activity, activity-related principles, education, management of educational process.*

Сведения об авторах

Боровских Алексей Владиславович — доктор физико-математических наук, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 939-40-54; e-mail: bor.bor@mail.ru

Розов Николай Христович — доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-32-81; e-mail: fpo.mgu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

РЕФОРМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ ИТОГОВ

В.А. Сухомлин

(факультет вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: sukhomlin@mail.ru)

В статье проанализированы итоги изменений в системе российского высшего образования, находящегося в процессе реформирования в течение двух последних десятилетий. Обсуждаются цели реформирования, законодательная база, образовательные стандарты и результаты реформ. Сделан вывод о необходимости широкого обсуждения в обществе и профессиональной сфере итогов реформы системы высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, реформы, законодательная база, образовательные стандарты.*

Система высшего образования или высшая школа в условиях построения общества знаний превращается в одну из ведущих **самостоятельных производящих отраслей экономики**, обеспечивающую приращение человеческого капитала и тем самым приращение ВВП в инновационной экономике. Все больше и больше стран (США, Китай, некоторые европейские и азиатские страны) в качестве национальной стратегической задачи видят всеобщее высшее образование и создание системы образования для взрослых на протяжении жизни. Экономистами определен и нижний порог людей с высшим образованием для обеспечения функционирования инновационной экономики общества знаний — не менее 60% экономически активного населения. Очевидно, что такая задача должна стать одной из важнейших и для России, если она претендует на достойное место в мировой экономике. В статье анализируются итоги реформы **российской высшей школы, находящейся в процессе перманентного реформирования в течение двух десятилетий.**

1. Цели реформирования высшей школы

Сначала выясним, каковы же основные цели реформы высшей школы, на официальном языке — системы высшего профессионального образования (ВПО).

Путеводной звездой для реформаторов российского образования стали идеи Болонского процесса, доведенные до фетишизма, что и об-

условило в качестве стратегической задачи реформы перестройку системы ВПО по возможности в полном соответствии с принципами Болонского процесса. Напомню, что Болонский процесс — чисто европейский проект, направленный на создание зоны европейского высшего образования в интересах развития европейской экономики и процветание граждан Европы. Основные цели Болонского процесса — это обеспечение конкурентоспособности, привлекательности, рентабельности европейского образования. В основе этого процесса лежит Болонская Декларация, представляющая собой ни к чему не обязывающее соглашение о намерениях стремиться к сопоставимости европейских дипломов о высшем образовании. В качестве предлагаемых механизмов достижения этих целей в ней называются такие механизмы, как уровневая подготовка, кредитная система оценки учебной нагрузки, совместимая система оценки качества образования, единое Европейское приложение к диплому и пр. При этом в Декларации особенно подчеркивается мысль о необходимости бережного отношения к национальным образовательным системам, к накопленному ими опыту. Ущербность для России форсированной перестройки национальной высшей школы по модели Болонского процесса была показана автором в статьях, получивших широкую поддержку в профессиональном сообществе [1, 2].

На самом деле главная цель реформаторов, состоящая в максимально жестком приведении российского высшего образования к болонской модели, была изначально некорректной, потому что перестройка велась (в основном деструктивными методами и без учета достоинств отечественной высшей школы) не по образцу и подобию хорошо продуманной и технологичной болонской системы, а по некоторому ее паллиативу. И этот паллиатив если и можно назвать болонской моделью, то только с поправкой “кастрированная”, т.е. лишенная самого важного органа этой системы, обеспечивающего ее функциональность и перспективность. Но к этому мы еще вернемся.

Для решения указанной выше стратегической задачи перевода системы ВПО на болонскую модель основными целями проводимой реформы стали:

1) переход на уровневую систему ВПО (со ступенчатой!?) с внедрением в образовательную практику механизмов болонской модели (кредитная система оценки учебной нагрузки, единое Европейское приложение к диплому),

2) переход на федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового третьего поколения.

2. Законодательная база реформы системы ВПО

Реализация перехода на уровневую систему ВПО и ФГОС третьего поколения началась с формирования соответствующей законода-

тельной базы, основу которой составили следующие Федеральные законы.

1. Федеральный закон от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ “О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части уровней высшего профессионального образования)”.

2. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ “О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта”.

3. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 307-ФЗ “О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования”.

4. Федеральный закон от 10 ноября 2009 г. № 260-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с принятием федерального закона “О МГУ им. М.В. Ломоносова и СПбГУ”».

5. Федеральный закон Российской Федерации от 10 февраля 2009 г. № 18-ФЗ “О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов”.

6. Федеральный закон от 03.11.2006 г. № 174-ФЗ “Об автономных учреждениях”, а также другие нормативные акты, касающиеся АУ, включая № 83-ФЗ (“Совершенствование автономных учреждений”) и другие нормативные документы.

7. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 308-ФЗ “О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки” и др.

Анализ рассмотренных законов показывает, что большая их часть по своему содержанию ничем инновационным или новаторским не отличается. Наоборот, они построены на деструктивных началах по отношению к существующей системе образования, что принципиально ошибочно, учитывая высокую стоимость накопленного системой образования задела (учебно-методического обеспечения, преподавательских технологий), а также большой инерционностью самой системы ВПО.

Проанализируем, какое реформаторское действие оказали на систему ВПО некоторые из этих законов.

3. Закон о переходе на уровневую систему высшего образования

Этот закон предусматривает переход от существующей *ступенчатой* модели обучения к *уровневой*. С точки зрения обывателя, он не приносит никакого нового качества — и новая система ВПО так же, как и

старая, будет производить тех же бакалавров, специалистов и магистров (статья 6 № 260-ФЗ). Но при этом закон вводит серьезные барьеры для обучения по специальностям (монолитным образовательным программам 5 или 5 с половиной лет). Для введения таких специальностей, или по-другому специалитета, вузы должны теперь добиваться разрешения от правительства РФ. Используя этот закон, а также свое право на закупку проектов образовательных стандартов, Министерство образования и науки РФ (МОН) устроило силовое выдавливание специалитета из образовательного поля. В результате чего, несмотря на отчаянное противодействие вузов-разработчиков образовательных стандартов, академических институтов и организаций крупной индустрии, было сокращено число образовательных стандартов специалитета в пять раз!

А ведь специалисты для наукоемких и высокотехнологичных областей всегда готовились по длинным программам специалитета. По более коротким четырехлетним бакалаврским программам востребованных в этих областях кадров не подготовить. Как говорят сами работодатели, бакалавры здесь просто никому не нужны. Например, известно обращение к министру МОН РФ руководства Ракетно-космического агентства, в котором содержалась настоятельная просьба оставить в системе ВПО более 90 специальностей, необходимых для работ по профилю Агентства. Как можно судить по итогам реформы, это обращение, как и множество других подобных обращений, было проигнорировано.

Понятно, что этот закон направлен на сближение российской системы образования с мировой, чтобы обеспечить мобильность студентов и преподавателей (конечно, выездную, с билетом в одну сторону). Но беда в том, что чиновники так и не поняли всех достоинств уровневой системы обучения, которая представляет собой целостный технологический конвейер: бакалавриат, магистратура и институт докторантуры (докторов философии или PhD-программ).

Бакалавриат — это массовое производство в основном практико-ориентированных людей, подготовленных для профессиональной практической деятельности. Кстати, многие ошибочно трактуют бакалаврскую подготовку как редуцированный вариант подготовки специалиста, включающей весь набор базовых дисциплин специалитета с сокращенной частью специальных дисциплин. Это, конечно же, не так. Бакалавриат — цельная самостоятельная образовательная технология с акцентом на развитие весьма добротных, несмотря на скоротечность обучения, профессиональных знаний, практических умений и навыков. Одновременно бакалаврское обучение является плацдармом для подготовки и фильтром для отбора кандидатов в магистратуру.

Магистерское обучение предназначено для подготовки высокопрофессиональных креативных кадров, а также селекции тех, кто способен

к исследовательской деятельности. Последним этапом технологической цепочки является институт РНД-докторантуры. Он то и представляется наиболее ценным звеном, на котором держится современная мировая наука. Если сравнить эту технологическую цепочку с российской высшей школой, то можно сказать, что наш специалитет перебивает бакалавриат уровневой модели. Дипломированные специалисты, выпускаемые ведущими университетами страны (особенно по удлиненным программам в 5,5 лет), сопоставимы с магистрами. Но вот наша аспирантура, особенно по прикладным направлениям, на порядок менее эффективна института РНД-докторантуры. А перенос и адаптация этого института в российскую систему образования даже не предусматривались. То есть рассматриваемый закон, если называть все своими именами, навязывает нам переход от ступенчатой модели к усеченной (кастрированной) уровневой модели высшей школы с ампутированным самым важным органом, продуцирующим самый ценный для общества результат.

Более того, все сделано так, чтобы наши сограждане, получившие степень доктора за рубежом, назад никогда не возвращались. Из личного опыта знаю, что докторов философии, вернувшихся на родину, невозможно было оформить даже на должность младшего научного сотрудника ни в университет, ни в институт Академии наук. Оказалось, что их РНД-степени автоматически не признаются в качестве научных и, следовательно, они не могут занимать научные должности, не могут получать соответствующие надбавки, вести своих аспирантов и т.п. Для установления эквивалентности степени доктора философии с кандидатской степенью требуется сложная процедура, по сути равносильная повторной защите диссертации.

Все это еще одно подтверждение того, что идеологи яко бы строгой “болонизации” российской системы образования изначально рассматривали Россию в качестве придатка-донора европейской системы образования.

Итогом реализации данного закона на практике стало следующее:

- значительное сокращение числа специальностей (с 535 до 107), во многих случаях ущербное для качества подготовки выпускников (по мнению моих коллег профессоров из МГТУ, редуцирование к бакалаврским направлениям приведет к катастрофическому падению качества образования);
- массовое сокращение объема и уровня профессиональной подготовки: замена 5-летнего обучения на 4-летнее приведет к тому, что учащиеся будут получать знаний на 20% меньше по сравнению с программами подготовки специалистов, причем в мире сейчас наблюдаются обратные тенденции — показано, что увеличение сроков обучения на один год ведет к заметному увеличению ВВП на 5% и более [3, 4];

- потеря значительной части объема образовательного контента и преподавательских технологий, накопленных национальной системой образования для специалитета (ценность этих накоплений никем не оценивалась, а она исключительно велика, например, при переводе на бакалавриат специальности “Прикладная математика и информатика” на факультете ВМК МГУ имени М.В. Ломоносова будут потеряны более 100 уникальных специальных курсов лекций, которые могли бы стать украшением любого зарубежного университета);
- существенное сокращение объема учебной нагрузки для преподавателей и ухудшение их материального положения;
- значительный ущерб для высокотехнологичных и наукоемких областей, включая ракетно-космические технологии, авионику, атомную энергетику, химическую промышленность, нанотехнологии и т.д., в которых бакалавры не востребованы.

Тяжелый осадок оставляют и методы, которыми проводилась реформа. В частности, отмечу следующее:

- формирование системы высшего образования осуществлялось по инициативе “сверху” фактически без учета мнения педагогического сообщества;
- согласованной с профессиональным сообществом научно обоснованной концепции развития высшей школы предложено не было;
- “верхи” демонстрировали полную некомпетентность в том, за что брались;
- открыто демонстрировалась неуважительность к имеющемуся в высшей школе заделу (“образование у нас плохое”);
- открыто демонстрировалось пренебрежительное отношение к российский академической элите, к Российской академии наук;
- содержательная сторона реформируемого объекта выхолащивалась, навязывались заформализованные и бюрократические методы и формы работы;
- в реформу привносились конъюнктурность и рекламность, несущественное возносилось на главные позиции, а существенное игнорировалось или недооценивалось.

4. Закон о ФГОС нового поколения

На этапе обоснования концепции этого закона высокопоставленные чиновники МОН РФ говорили, что в требованиях ФГОС *впервые заданы требования* не к обязательному минимуму содержания образования, а к *результатам освоения* ООП, выраженные в форме компетенций, и что *впервые* во ФГОС как государственных требованиях за-

фиксированы не только профессиональные, но и общекультурные качества выпускников.

Что касается общекультурных качеств выпускников, то, действительно, методисты МОН РФ постарались и разработали порядка 15–20 общекультурных требований (ОК), по существу обязательных для любого ФГОС которые как бы определяют общекультурный статус современного человека с высшим образованием. В качестве примера приведу некоторые из них: “Понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; роль насилия и ненасилия в истории, место человека в историческом процессе, политической организации общества (ОК-3); понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-4); уметь использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5); ... способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13)”.

Звучит, действительно, ладно. Но к великим достижениям я бы это не отнес, так как в ГОС второго поколения цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин составлял почти 2000 часов, что практически в два раза больше, чем цикл Б1 (гуманитарный, социальный и экономический цикл) ФГОС нового поколения.

Теперь о главном предмете гордости руководителей МОН — замене в образовательных стандартах обязательного минимума содержания обучения (более точно, требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению) компетенциями. В ГОС второго поколения этот раздел был основным, определяя состав предметных областей/дисциплин/модулей знаний/тем минимально необходимого объема знаний и регламентируя до 70% объема всей учебной нагрузки.

Во ФГОС вместо этого раздела включено описание набора общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК). Первых полтора-два десятка, вторых в разных стандартах от 10 до 30. Про общекультурные компетенции уже было сказано. Профессиональные же компетенции по задумке идеологов ФГОС и должны были определять результаты профессиональной подготовки выпускников, а по этим компетенциям-результатам вузы должны разрабатывать основные образовательные программы (ООП), с помощью которых можно было бы формировать у учащихся требуемые компетенции-результаты.

Таким образом, ФГОС, если не учитывать некоторые технические аспекты (например, расчет учебной нагрузки в кредитах, замену регионального и вузовского компонентов ООП одной вариативной частью), отличается от ГОС второго поколения тем, что из последнего удалена самая важная компонента, нормирующая минимально необхо-

димый уровень содержания обучения. Эта компонента заменена декларативными описаниями целей обучения в виде компетенций.

Разберемся, является ли эта замена эквивалентной, может ли десяток-другой общих фраз заменить детальное описание объема знаний. Кстати, современные техники такого описания позволяют в компактной структурированной форме на нескольких страницах (большая часть которых помещается в приложении к основному документу) определить в точных формулировках набор тем, принципиально важных для включения в любую ООП для подготовки бакалавров по конкретному направлению. При этом вместе с темами задаются в количественных оценках требуемые результаты-компетенции освоения каждой темы, да еще с учетом профилей и треков подготовки. Достаточное для образовательной практики число тем, определяющих содержание обучения, может достигать тысячи и более. Это хорошо отработанная за последнее десятилетие в мировой практике методика. Она широко используется, например, для подготовки бакалавров в области информационных и компьютерных технологий [5].

Профессиональные же компетенции ФГОС без опоры на содержание обучения (объем знаний) превращаются в общие лозунги, да еще и окаменелые, так как по закону об образовании (ФЗ “Об образовании” № 3266-1) ФГОС должен обновляться (“не реже, чем”) раз в десять лет. Это при нынешних-то темпах развития общества, когда темп удвоения знаний составляет месяцы!

Чтобы не быть голословным, приведу пример из ФГОС по направлению “Физика”. В этом стандарте приведены 19 общекультурных компетенций и 10 профессиональных.

Учитывая феноменальный прогресс в физической науке за последние два десятилетия, можно представить и объем общепрофессиональной подготовки физиков, которая в основном реализуется на первых трех курсах (как минимум, это пара десятков предметов). Так вот из десяти профессиональных компетенций две следующие как раз и определяют компетенции-цели общепрофессиональной подготовки: “способность использовать базовые теоретические знания для решения профессиональных задач (ПК-1); способность применять на практике базовые профессиональные навыки (ПК-2)”.

Спрашивается, разве возможно по этим лозунгам увидеть (да еще одновременно всем вузам, реализующим соответствующий ФГОС) тысячу тем, обязательных для обучения по конкретному направлению? Очевидно, что функционально ФГОС много слабее ГОС второго поколения, который являлся самодостаточным документом для построения ООП и организации учебно-методической работы. По сравнению с ГОС ФГОС напоминает малосодержательный рекламный листок, но со статусом закона. Чтобы от него была практическая польза, нужны

другие нормативные документы, в которых определяется как минимум типовое содержание обучения по конкретному ФГОС. В качестве такого унификатора определяется так называемая примерная основная образовательная программа (ПООП), на основе которой должны как бы разрабатываться вузами свои ООП. Но по статусу ПООП носит только рекомендательный характер, концепция ее не разработана (в законе “Об образовании” дано только весьма расплывчатое определение: “ПООП ... могут включать в себя базисный учебный план и (или) примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)”). Также не определен орган, отвечающий за разработку и сопровождение этих ПООП, не определены механизмы управления изменениями ПООП на протяжении их жизненного цикла (в условиях общества знаний требуется непрерывное сопровождение образовательных нормативных документов в реальном времени, как это уже освоено в мировой практике). К тому же ПООП не обладает статусом, необходимым для проведения таких формальных процедур учебно-методической деятельности, как аккредитация и лицензирование вузов, а использование самого документа ФГОС для этих целей из-за его малой информативности невозможно — содержание и качество подготовки по нему не проверить.

Другая беда этого закона состоит в том, что подход с ПООП безнадежно устарел, давно и навсегда. Современные стандарты или рекомендации в образовании разрабатываются как технологии-генераторы учебных программ, построенные на тщательно спроектированных и стандартизуемых объемах знаний. Конкретные учебные программы, т.е. ООП, получаются как результат выбора направления и профиля обучения, трека подготовки (например, современные международные рекомендации для подготовки бакалавров по профилю “Информационные системы” предусматривают 17 треков (специализаций) подготовки [6], а также выбора педагогической стратегии (например, подготовка бакалавров по направлению “Компьютерные науки” может осуществляться по одной из 24 признанных в международной практике педагогических стратегий [5]). Причем современные образовательные технологии обеспечивают по существу непрерывность сопровождения (актуализации) как нормативно-методической базы, так и соответствующих ей наборов стандартизованных учебных курсов.

Таким образом, с помощью ФГОС знание или содержание обучения изгоняется из нормативного пространства российской системы ВПО и заменяется лозунгами в то время, как весь мир вовлечен в процесс проектирования знаний и эти знания есть основной продукт и товар в обществе.

Характерной особенностью общества знаний является принимающий лавинообразный характер процесс порождения новых профес-

сий — по некоторым оценкам в ближайшие несколько лет число профессий превысит 100 000. Эта тенденция не нашла никакого отражения во ФГОС, для которых так и не разработан механизм профилей и треков/специализаций, что позволило бы отслеживать эту тенденцию. Также не предложена технология управления изменениями ФГОС.

Теперь о компетентностном подходе во ФГОС, которым так гордятся идеологи этого закона. Во ФГОС используется примитивнейшая модель компетенций, содержащая всего два класса компетенций — общекультурных и профессиональных, и мало чем отличающаяся от триады ЗУН (знания-умения-навыки). В мировой образовательной практике давно применяются гораздо более искусные системы компетенций, в том числе использующие специальные метрики для количественной оценки компетенций-целей обучения. Такие системы основаны на описаниях стандартизованных объемов знаний.

Нет сомнения, что разработкой ФГОС был нанесен непоправимый ущерб развитию учебно-методической составляющей системы образования. Пока весь мир проектировал знания, МОН РФ навязывало вузовским методистам интенсивный тренинг в красавости написания лозунгов-компетенций. В итоге потеряны пять лет и, что хуже всего, дезориентирован вектор методической работы системы ВПО. Внедрение этого закона в практику только консервирует минимум на десятилетие наше кошмарное отставание в методической сфере высшего образования, не говоря уже о том, что переход к ФГОС разрушает годами формировавшуюся систему учебно-методического обеспечения высшей школы.

Поэтому реализация реформы образования в части внедрения так называемой Болонской модели можно отнести к трагической странице в истории отечественного высшего образования. На этой ноте можно было бы закончить оценку реформы. Однако начался новый этап реформирования высшей школы — модернизация, на чем кратко и остановимся.

5. От реформы к модернизации

Будет ли конец реформам? Нет, не будет. Сейчас уже следует говорить о качественно новом этапе в реформировании образования, который можно было бы назвать комплексной или системной модернизацией системы ВПО. Предприняты реальные шаги по масштабной реструктуризации отечественного высшего образования, его интеграции с наукой, бизнесом, промышленностью.

Осуществляемые преобразования под маркой модернизации высшей школы носят столь масштабный характер, что их анализ требует специального исследования. Но на экспресс-анализ мы все же решимся.

Общая схема модернизации образования такова. Вначале запущены

системные структурные преобразования (перетряхивается вся вузовская система), вузы кластеризуются, из связок образовательных и научных учреждений, объединяемых по территориальному или отраслевому принципам, образуются элитные университеты, на них перевешиваются вывески с громкими названиями, элитные университеты обильно финансируются (в первые годы), оснащаются передовыми технологиями и превращаются в инновационные площадки экономики знаний. Именно с этих площадок инновации должны пойти в чью-то индустрию.

Параллельно создается ультрасовременный научно-технологический комплекс-город Инноград (Город инноваций в Сколково), который должен стать центром инновационного развития экономики страны, центром по разработке и коммерциализации новых технологий, одним словом, центром экономики знаний. В нем будут размещаться филиалы и лаборатории ведущих российских и зарубежных университетов и компаний.

Программа формирования группы элитных вузов достигла своего апогея. Система элитных университетов формируется по иерархическому принципу. Иерархия таких университетов выглядит следующим образом:

А) высший уровень — федеральные государственные бюджетные учреждения — иногда их называют национальными (2 университета):

— Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

— Санкт-Петербургский государственный университет;

В) федеральные университеты — на момент написания работы их было семь: Южный федеральный университет (ЮФУ), Сибирский федеральный университет (СФУ), Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования, Северный (Арктический) федеральный университет С(А)ФУ, Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Дальневосточный федеральный университет (ДФУ).

С) национальные исследовательские университеты — на момент написания их было 28.

Элитные университеты должны быть лучшими вузами страны, которые будут либо находиться на госбюджетном финансировании, либо работать по госзаказу (для автономных учреждений). Таких вузов будет, вероятно, не более сотни и именно они будут определять уровень высшего образования в стране. Что станет с остальными, второсортными, вузами — это вопрос министерству. Может их и вообще не будет, а может из них сделают систему для реализации какого-нибудь “прикладного бакалавриата” (взамен разгромленной системы среднего профессионального образования).

6. Нужны ли результаты реформы модернизации образования?

Зададим вопрос по-другому: по каким стандартам будут учить элитные университеты? Закон о МГУ и СПбГУ, а также уставы вновь создаваемых элитных университетов, дают однозначный ответ, что все эти университеты “реализуют образовательные программы высшего профессионального и послевузовского профессионального образования **на основе самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов и требований**”. И еще есть добавка, что “требования к условиям реализации и к результатам освоения основных образовательных программ, включаемые в самостоятельно устанавливаемые стандарты ... не могут быть ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов”.

Проанализируем, насколько корректен этот текст, взятый из закона.

Во-первых, если ФГОС — это государственные стандарты, то учить “ниже соответствующих требований федеральных государственных образовательных стандартов” никакому вузу в этом государстве не должно быть дозволено, иначе ФГОС не государственные стандарты. Если же в федеральном законе специально это оговаривается, то отсюда следует, что в законе либо написана тавтология (по-другому бессмыслица), либо подразумевается возможность для других, второсортных, университетов (если они не уйдут в небытие) учить ниже требований ФГОС. Получается, что ФГОС для университетов из элитной группы не нужны, так как в законе сказано, что элитные университеты реализуют ООП по собственным образовательным стандартам, но и второстепенным вузам ФГОС также не нужны, так как им как бы дозволяется учить ниже требований ФГОС, т.е. не по стандартам. **В результате имеем фантастическую картину — пять лет под шумную рекламную кампанию, потратив уйму денег, разрабатывали никому не нужные ФГОС.** Оказалось, что они были нужны только реформаторам, чтобы опустить уровень нашего образования — вывести из него подготовку по наиболее высокотехнологичным и наукоемким специальностям.

7. Самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты университета — еще одна бессмыслица МОН РФ

Далее выясним, что такое **самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты университета**. Каждое конкретное образовательное направление любой университет реализует на каком-то факультете. Например, направление “Химия” реализуется на химическом факультете, “Геология” — на геологическом. Значит, правильнее было бы говорить не об образовательном стандарте университета, а о стандарте факультета данного университета. В принципе для большинства случаев

это можно было бы спустить и на уровень выпускающей кафедры. Но нужны ли нам самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты факультетов или кафедр?

Поясним, зачем нужен государственный образовательный стандарт вообще. Например, есть направление “Прикладная информатика”, которое реализуют 400 вузов. Есть университет-лидер по этому направлению. Он разработал образовательный стандарт, который задает некоторый эталон качества подготовки выпускников по этому направлению и является методическим руководством по разработке ООП другими университетами. Ясно, что в этом случае стандарт нужен, чтобы создать 400 ООП заданного уровня качества, гармонизированных друг с другом и обеспечивающих мобильность студентов в рамках данного направления.

Но зачем создавать стандарт для разработки только одной образовательной программы? В этом случае сама ООП и будет этим стандартом. Таким образом, на практике **“самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты университета”** — это просто бессмыслица. И вокруг этой бессмыслицы городятся законы. Они подписываются руководителями страны. Вокруг этих законов с бессмыслицей развивается бурная деятельность.

Следовало бы еще отметить одну несуразицу в законе. Сказано, что требования самостоятельно устанавливаемых стандартов не могут быть ниже соответствующих требований ФГОС. Это значит, что самостоятельно устанавливаемые стандарты университетов должны быть разработаны на основе порочной концепции ФГОС, а иначе их нельзя было бы сравнивать. Что требования собственных стандартов не могут быть ниже соответствующих требований-лозунгов ФГОС может означать только то, что требования собственных стандартов должны быть написаны красивее (!) требований-лозунгов во ФГОС. Это потому, что содержание требований-лозунгов в законе не раскрывается (в виде объемов знаний, например), так же как и не определен способ сравнения компетенций.

8. Полистандартизация или “стандарческий” маразм

Полистандартизация является новым явлением в российском образовании — это реальность, когда каждый элитный университет будет учить по собственным образовательным стандартам. Предположим, что таких университетов будет 100 (напомню, в настоящее время их около 40 и процесс формирования элитных университетов продолжается), и в каждом из них будет идти подготовка бакалавров по направлению, например, “Физика”. В этом случае следует ожидать, что и стандартов на подготовку бакалавров-физиков тоже будет 100. И что с ними делать?

Может, устраивать выставки или конкурсы красоты? Сразу возникает вопрос о профессиональной принадлежности реформаторов системы образования: не являются ли они менеджерами по мебели?

Вся полистандартизация полностью обнуляет полезность образовательных стандартов, дискредитирует само понятие государственного образовательного стандарта, разносит вдребезги внутреннюю мобильность студентов даже в рамках одного направления подготовки. По существу это есть не что иное, как антистандартизация. Тогда, спрашивается, зачем нужна была вся эта пустая, но ресурсоемкая пятилетняя кампания с ФГОС?

9. Что нового привносит модернизация в систему образования?

Одной из основных задач модернизации системы ВПО, как уже говорилось, является ее структурная перестройка. Действительно, реорганизация системы ВПО давно назрела — качество образования падает, отдача от университетской науки никого не удовлетворяет, интеграция образования, науки и бизнеса слабая. Казалось, голосуй двумя руками за модернизацию высшей школы. Но далеко не все так однозначно.

В СССР в семидесятых годах было 50 университетов — элита советской системы высшего образования, а всего вузов порядка 800. Университеты отличались от вузов как шириной охвата направлений подготовки, так и тем, что имели в своей структуре систему научных подразделений и серьезную базу для научных исследований. Например, в те времена в состав МГУ имени М.В. Ломоносова входило два десятка факультетов и десяток крупных научно-исследовательских институтов (со штатом в несколько сот научных сотрудников в каждом). Эти институты имели тесное сотрудничество как с ведущими институтами Академии наук, занимаясь фундаментальными исследованиями, так и с отраслевыми НИИ, участвуя в прикладных разработках и НИОКР по созданию новых технологий. Большинство студентов университета имела возможность, начиная с младших курсов, подключаться к научным исследованиям или проектам прикладного характера. То есть университеты в те времена и были исследовательскими университетами в нынешней трактовке этого понятия.

С середины 90-х с подачи Минобрнауки начался лавинообразный процесс переименования вузов в университеты. Были созданы по существу неограниченные возможности по открытию филиалов и негосударственных вузов. В итоге мы получили более 3500 вузов, 400 из них — университеты. Неужели трудно было предвидеть тем, кто затевал эти преобразования, что уровень высшего образования в результате упадет? Скоро всем стало ясно, что реформы были необдуманными, но ви-

новые так и не нашлись. А теперь под флагом модернизации образования запущен процесс формирования группы элитных университетов, ядра системы ВПО, которые будут исследовательскими и которых будет всего несколько десятков, а не сотни, как сейчас. Фактически это возврат к хорошо забытому старому, исправление допущенных ошибок.

То же самое можно сказать и об университетской науке. Примерно тогда же было объявлено гонение на университетскую науку — яко бы из-за ее неэффективности. В результате ее перестали финансировать. Напомню, что в системе высшего образования всегда были две основные статьи финансирования, по одной финансировались преподавательские кадры, по другой — научные кадры. В период перестроечных разрушительных процессов финансирование научных кадров в вузах прекратилось, причем это продолжается до настоящего времени. То есть наука в университетах перешла на нелегальное положение или превратилась в хобби. В МГУ, например, ректор все эти годы продолжал платить заработную плату научным работникам университета из внебюджетных средств и тем самым спас университетскую науку от полного вымирания. Поэтому упреки, что наша университетская наука далека от мирового уровня, не могут не удивлять. А какой же ей быть, если она была втоптана в землю?

Таким образом, в концептуальном плане кроме сильно выраженного пропагандистского начала во всех этих преобразованиях, даже при массивной эксплуатации “инновационной” терминологии, это выглядит не как что-то новое, а как признание ошибок предыдущих реформ, драматических для системы ВПО, и попытка их исправления.

Однако принципиально новое, и причем очень важное, в проводимой модернизации все-таки присутствует. Это то, что в систему образования, пусть выборочно, пусть с КПД, далеким от оптимального, пошли большие деньги. Система ВПО, особенно ее кадровый состав, недофинансировалась много лет. И эти деньги в целом должны дать положительный эффект. Хотя в нынешних условиях рациональность и эффективность использования средств могут перевесить любые другие факторы.

10. Что же негативного присутствует в процессе модернизации образования?

К негативу начатой модернизации я бы отнес следующие моменты.

Во-первых, два десятка лет непрерывных операций на своем теле не выдержит никакой здоровый организм, не говоря уже о больном. В высшей школе накопилась в избытке и моральная усталость от деструктивных нескончаемых реформ, которые никак не способствуют созданию стабильности, спокойной творческой университетской обстановки

для тех, кто занимается научно-преподавательской деятельностью в вузе. Новый виток преобразований только усугубляет ситуацию, продлевая состояние неопределенности и неверия хоть в какое-нибудь благоразумие на долгие времена. Пессимизм вызывает и недостаточность материального обеспечения преподавательского и научного состава высшей школы, а также пренебрежительное отношение реформаторов к отечественной науке и образованию.

Во-вторых, и это самое ужасное, что за модернизацию взялись те же персоны, которые напрочь провалили задачи текущей реформы системы ВПО, опустили уровень массовой профессиональной подготовки, привели в хаос методическое обеспечение высшей школы, разгромили систему среднего профессионального образования, провалили программу создания системы технопарков (“как наиболее эффективных механизмов ускоренного развития высокотехнологичных отраслей и превращения их в одну из основных движущих сил экономического роста страны” [7]). Разве у тех, кто должен нести ответственность за все это, есть моральное право стоять у руля модернизации? Не исключаю, что если провести объективную проверку их деятельности, у них никаких прав, в том числе и гражданских, не осталось бы.

В-третьих, необходимость выбора форсированного дорогостоящего варианта модернизации высшей школы обосновывается яко бы потребностью в этом со стороны зарождающейся в России инновационной экономики. Конечно, хотелось бы, чтобы это так и было. Но пока это только благие пожелания. Основные отрасли промышленности дышат на ладан, им не до инноваций. К тому же уже на первых этапах модернизации выявилась недооценка роли фундаментальной науки. На создание элитных университетов тратятся десятки миллиардов рублей, на создание Иннограда — миллиарды долларов. А бюджет РАН в 2010 г. сокращен на 3,5 млрд рублей. Как можно одной рукой формировать инновационную модель образования и экономики, а другой — душить фундаментальную науку? Ясно, что здесь какая-то беда, но не с руками, а с головой. Не может не беспокоить и информация, приходящая из ряда новых университетов, которая подтверждает факты неэффективного использования выделенных на преобразования средств (а по существу растраты), что еще раз приводит к мысли о поспешном характере модернизации (см., например, [8]).

В-четвертых, конструктивная и управленческая сложность (для вузов), а также высокая стоимость подхода административной интеграции вузов в распределенные университеты нового типа. Такая интеграция, вероятно, и упрощает жизнь вышестоящей организации (МОН РФ), например в распределении бюджетных средств (финансирование всех субъектов кооперации осуществляется через головной вуз), но является источником потенциальных конфликтов в распреде-

лении средств внутри кооперации, а также ведет к значительному повышению объема документооборота. Надо сказать, что и в настоящее время вузы перегружены подготовкой документации и отчетностей. Считается, что половину своего потенциала — преподавательского, интеллектуального — вузы тратят на бесконечные отчеты о качестве своей деятельности [3]. Поэтому удивляет то, что в век интернет-технологий не использовался подход виртуальной интеграции тех же вузов, который дает неограниченные возможности по формированию всевозможных структур межвузовского взаимодействия. При этом такой подход многократно экономичней выбранного.

В-пятых, выбранный путь создания элитных университетов является сверхзатратным, так как большая часть денег идет на строительные работы. Как сказано практически в любой программе развития новоиспеченных университетов, “развитие инфраструктуры университета предполагает строительство научно-учебных корпусов и социально значимых объектов, модернизацию зданий и сооружений, совершенствование и приобретение учебного и научного оборудования”. В результате затраты на строительство и развитие кампусов составляют до 90% и более, что в большей мере способствует развитию строительной отрасли, а не системы образования. Глубокий исследователь системы высшего образования профессор М.П. Карпенко метко называет текущий период каменным веком российского образования, как раз имея в виду вложение огромных средств в строительство, а не в людей науки, университетские среды и преподавательские технологии [3].

В-шестых, несогласованность со сроками проведения и результатами образовательной реформы — модернизация началась, когда реформа еще не закончилась, а результаты еще не были получены. Их никто не анализировал. Наш анализ показал, что реформа полностью провалилась и дала негативный эффект для российского образования. Разве можно начинать новую грандиозную стройку на гнилом фундаменте, без всестороннего исследования ситуации? Также практически отсутствует преемственность модернизации с результатами реформы. Стыковки не получается, формируются новые университеты и им велено учить по своим, а не по государственным стандартам, которые создавались почти пять лет.

В-седьмых, можно с уверенностью сказать, что модернизация хотя и включает в себя задачу создания системы элитных университетов, но уничтожает истинно университетское образование. Если проанализировать уставы и программы вновь созданных университетов, то все они меняют свой статус, который предписывает назначение ректоров правительством на пятилетний срок. Это значит, что нарушаются фундаментальные принципы университетского уклада — автономия и самоуправляемость, когда ректора выбирает сам университет, его

профессорско-преподавательский состав и студенчество. Автономия и самоуправляемость университета есть гарантия того, что руководить университетом будет наиболее авторитетный человек в науке и образовательной деятельности, профессионал, который продолжит университетские традиции, при этом университет не будет втянут в грязные политические интриги. Теперь же ректорами становятся люди из отработанного кадрового шлама партии власти, основным достоинством которых является партийная благонадежность. И такие назначения партократов уже пошли [9]. Это противоречит вековым традициям университетской жизни, здравому смыслу. К тому же, как показывает действительность, партия власти — неисчерпаемый источник кадров с подмоченной репутацией (коррупционеров “чистой воды”, мэров-воров, чиновников-взяточников и пр.). Поэтому в российских условиях такая форма управления несет в себе немалый риск того, что университет и его хозяйство попадут в нечистоплотные руки, от которых университету не избавиться без правительственных решений, т.е. никогда. Создается впечатление, что власть стремится превратить систему образования в еще одно МВД. Поэтому создаваемые элитные вузы не правомерно называть университетами. Лучшее им название — полицейские академии. В целом процесс захвата командных высот в системе образования партократической элитой, проходящий, как ни странно, при молчаливом согласии оппозиционных политических сил, представляет собой постыдное явление, которое станет тормозом развития образования и общества.

Выводы

Выводов о реформе и модернизации системы ВПО в работе было сделано немало. Повторяться не стану. Картина далеко не однозначная, но в целом удручающая. Что же делать? Считаю необходимым добиваться следующего.

1. Проведения широкого обсуждения в обществе и профессиональной сфере итогов реформы системы ВПО, глубокого всестороннего анализа полученных результатов. Должна быть получена ясная картина того, что сделано, сколько потрачено, стоит ли сделанное потраченных средств, каков ущерб нанесен, и, конечно, кто виноват.

2. Проведения экспертизы предпринятых шагов по модернизации системы высшего образования, а именно формирования элитных университетов и создание города Иннограда, прежде всего на предмет научной обоснованности этих решений, эффективности использования выделенных средств, оценки рисков.

3. Полноценного финансирования фундаментальной науки, соответствующего ее роли в условиях общества знаний, неотложной реа-

лизации мер по поддержке и закреплению в науке молодых ученых РАН.

4. Восстановления демократических принципов управления университетами, а именно их автономии и самоуправления.

5. Подготовки и проведения Всероссийского съезда работников образования и науки по оценке результатов реформы системы высшего образования и анализа предпринятых шагов по ее модернизации, а также оценки деятельности МОН РФ. Причем подготовка и проведение съезда должны быть защищены от влияния со стороны российской бюрократии.

Список литературы

1. Пустое множество. Ч.1, Ч.2 // Советская Россия. 2008. 10 марта. По улице, не ведущей к храму. Профессор В.А. Сухомлин о реформах высшего образования // Совет Ректоров. 2008. №3. С. 65-72 или *Сухомлин В.А.* Полная победа инноваций над российским образованием: размышления российского профессора о реформах высшего образования // Вестник Московского университета. Сер. Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 16-40.

2. *Сухомлин В.А.* Профессиональные стандарты и образование. Перпендикулярный взгляд. М.: МАКС-Пресс. 2008. 80 с.

3. *Карпенко М.П.* Образование XXI века (развитие отрасли высшего образования) // Сб. трудов IV Международной научно-практической конференции “Современные информационных технологий и ИТ-технологии” / Под ред. В.А. Сухомлина. М.: ИНТУИТ, 2009. С. 3-25.

4. Экономический словарь / Под ред. А.И.Архипова. М.: Проспект, 2004. 624 с.

5. URL: http://www.acm.org/education/education/education/curric_vols/cc2001.pdf 20.12.2010

6. URL: <http://www.acm.org/education/curricula/IS%202010%20ACM%20final.pdf> 20.12.2010

7. URL: <http://www.segodnia.ru/index.php?pgid=2&partid=42&newsid=3057> 20.12.2010

8. URL: <http://regrus.ru/content/publication/1797> 20.12.2010

9. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=24&sid=11752 20.12.2010

HIGHER SCHOOL REFORM: THE ANALYSIS OF RESULTS

V.A. Sukhomlin

The article analyzed the results of changes in the system of Russian higher education in the process of reform over the past two decades. Discusses the goals of reform,

legislation, educational standards and results of reforms. Concluded that the need for extensive discussion in society and professional sphere results of reform in higher education.

Key words: *higher education, reform, legislation, educational standards.*

Сведения об авторе

Сухомлин Владимир Александрович — доктор физико-математических наук, профессор факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 939-23-59, 939-57-93; e-mail: sukhomlin@mail.ru

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

С.Д. Резник

(Институт экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства; e-mail: dekmen@pguas.ru)

В статье обсуждаются приоритеты деятельности преподавателя высшей школы. Предлагается модель качеств и компетенций преподавателя современного вуза. Описан опыт занятий в Институте студенческих лидеров и ориентиров самоподготовки для молодых преподавателей.

Ключевые слова: *преподаватель высшей школы, качества и компетенции преподавателя, самоподготовка.*

Почти 20 лет назад, в 1991 г., в Москве была объявлена программа обучения в Германии будущих преподавателей рыночной экономики. Среди претендентов на поездку было примерно 120 человек, в основном преподаватели вузов, а также молодые бизнесмены и менеджеры. Немецкие специалисты разбили всех нас на группы из пяти человек. От каждой группы по результатам тестирования педагогических и психологических качеств и способностей отбирался только один человек, всего отобрали 24 человека.

Лично для меня результаты отбора показались обескураживающими: в Германию учиться поехали всего 4 преподавателя, а 20 человек — менеджеры и предприниматели. Именно у них оказалось больше качеств, нужных преподавателю.

Дискуссия, начатая на страницах “Поиска” статьей Н.Х. Розова “Научите учить”, показывает, что проблема преподавательского корпуса по-прежнему актуальна. Стажировка в Германии заставила меня о многом задуматься. И прежде всего о том, почему средний немецкий доцент по уровню педагогического мастерства превышал среднего российского доцента? Думаю, потому, что прежде чем допускать выпускника вуза в качестве преподавателя к студенту, его тщательно отбирают, обучают, контролируют и делают это постоянно и системно. Вузовские преподаватели Германии — профессионалы в своем деле. К сожалению, обо всех наших преподавателях, особенно молодых, так не скажешь.

Конечно, мы гордимся своими талантливыми педагогами. Но талант — удел единиц. В своем региональном вузе могу пересчитать их по пальцам. Знаем ли мы самых талантливых преподавателей и используем ли мы в полной мере их талант — это предмет отдельного разговора. В целом же сегодня наша высшая школа ощущает все более острую по-

требность в квалифицированных педагогических кадрах, а качества и компетенции преподавательского корпуса высшей школы пока не соответствуют вызову времени.

Традиционные условия деятельности высших учебных заведений в СССР опирались на централизованное распределение выпускников, на приоритетную роль учебного процесса, на высокий уровень мотивации труда преподавателей. Условия деятельности преподавателей высшей школы в постсоветской России существенно изменились: нет централизованного трудоустройства выпускников, резко возросло значение научной деятельности преподавателя, аккредитационные показатели вузов сместились в сторону науки; не в лучшую сторону изменился качественный состав студентов; интенсивно развиваются информационные технологии; Российское образование интегрируется в мировой образовательный процесс, мы на пороге полного перехода на двухуровневую систему подготовки в вузах.

Новые условия требуют новых приоритетов деятельности педагога высшей школы. Преподаватели должны ориентироваться на инновационные подходы к обучению студентов, постоянно повышать результаты научных изысканий; ориентировать учебный процесс на интересы работодателей, рынок труда. Готов ли реализовать эти приоритеты сегодняшний преподаватель?

Кто и как становится у нас преподавателем вуза? Как правило, это вчерашний выпускник, проявивший способности в научной деятельности и поступивший в аспирантуру. Эти выпускники по ряду причин далеко не всегда лучшие. Но были ли у них особые способности к педагогической деятельности, кто, когда и как оценивал их? Сколько времени ему потребуется, чтобы стать профессиональным преподавателем, овладеть современными методиками обучения? И, наконец, где и как молодому человеку приобрести необходимые преподавателю компетенции? Ответы на эти вопросы напрашиваются сами собой. Читателю “Поиска” они известны.

Каких преподавателей любят студенты и ценим мы, руководители? Тех, кто отличается индивидуальным талантом, не только знающих, но и умеющих “заразить” студентов своими знаниями, тех, кто личным примером может подтвердить сказанное. Преподаватель современного высшего учебного заведения должен быть ученым, учителем, воспитателем, быть не просто лектором, докладчиком, но прежде всего менеджером, тренером, организатором педагогического процесса. Личность преподавателя, его методическая, педагогическая и психологическая подготовленность во многом и определяют качество обучения студентов.

Исследуя проблему, мы сделали попытку смоделировать качества и компетенции преподавателя современного вуза. В нашей модели преподавателя пять групп таких качеств. В порядке убывания это: профес-

сиональные компетенции, нравственные качества, организаторские способности, деловые качества, умение управлять собой. Наше видение профессиональных компетенций преподавателя предполагает: глубокое знание им предмета обучения студентов, педагогическое мастерство, широкий научный кругозор, тягу к инновациям и научному творчеству, владение им технологиями научного поиска и инновационную мобильность, под которой понимаем, в частности, владение иностранными языками и компьютерными технологиями.

Талантами российские преподаватели не обделены, но на одних талантах дело не сделаешь. Мы — не Германия. Без продуманной системы подготовки преподавателей не обойтись и нам. Выпускник аспирантуры, даже если он самый прекрасный ученый, еще не преподаватель. Но если у тебя и есть способности к преподаванию (а их еще важно заметить у студента и выделить таких студентов), преподавателем еще нужно стать, подготовиться к этому непростому виду деятельности.

Высшему образованию сегодня необходимы профессиональные преподаватели, владеющие современными технологиями педагогической деятельности. Как правило, хороший педагог — опытный педагог. Но как быть с теми, кто еще вчера записывал лекции, сидя за партой, а уже сегодня сам встал за кафедру? Ждать десятков лет, когда придет опыт? Когда в стране наладят систему подготовки преподавателей? А с чего начинать конкретному молодому человеку свою педагогическую деятельность? Убежден: для того чтобы сократить срок и адаптации выпускника вуза к новым для него условиям педагогической деятельности, следует вооружить его необходимыми технологиями.

Как показывает практика, для преподавателя главным вопросом становится не только ЧТО сказать, но и КАК это сделать, КАК донести информацию до студента, КАК проверить результативность своей работы.

Молодому преподавателю — вчерашнему выпускнику вуза — очень непросто правильно вести себя со студентами, соблюдать дистанцию, завоевывать авторитет, избегать панибратства. Профессор Н.Х. Розов говорит о том, что нужно дать основательную педагогическую подготовку аспирантам, профессор М.А. Лямзин рекомендует это делать после аспирантуры, не мешать аспиранту работать над диссертацией, ведь защищают диссертации в срок менее 30%. Оба специалиста правы по-своему. Вузу нужен не просто ученый, а прежде всего преподаватель-исследователь. Но беда в том, что далеко не все аспиранты остаются затем в вузе для преподавательской деятельности, многие занимаются диссертацией попутно или в дополнение к деятельности, которая их кормит, а иные к преподавательской деятельности просто не приспособлены. Думаю, проблема не в том, во время или после аспирантуры готовить преподавателей. Главное, готовить из тех, кто хочет

быть преподавателем, мечтает об этом, имеет к этому способности. Это могут быть студенты старших курсов, аспиранты, настроенные на работу в вузе, а также те, кто недавно защитил диссертацию и избрал для себя вузовский путь профессиональной деятельности.

О проблеме, которая была меньше затронута в предыдущих статьях. Как обучать молодого преподавателя? Кто это будет делать в вузе, если на уровне страны проблема пока не решается?

Зададим себе вопрос: “С чего начинается преподаватель?” Наверное, с умения провести учебное занятие. Так, чтобы дух слушателя захватывало. Так, чтобы как хорошему артисту студент немедленно хотел бы сказать спасибо, похлопать от восторга в ладоши. За многое спрашиваем с преподавателя вуза. Его индивидуальный план заполнен обилием показателей. Нет главного — оценки качества его занятия. Опросы студентов страдают формализмом, всегда обычно положительны. Обязательные “открытые” занятия давно перестали быть открытыми: приходят несколько преподавателей кафедры и все. А ведь преподаватель, по большому счету, тот же актер, художник, музыкант.

Как у нас обучают самих преподавателей или повышают их квалификацию на выезде? (На это, кстати, уходят большие государственные деньги, но никто не говорит об эффективности таких трат.) В основном приехавшим из разных городов на повышение квалификации преподавателям читают лекции. Но, если певцу, музыканту, художнику, поэту читать лекции, разве они станут лучше петь, играть, рисовать, писать стихи? Не лекции нужно им читать, а тренировать, давать возможность продемонстрировать свое мастерство, видеть мастерство других.

Кстати, именно так на стажировке нас обучали немецкие преподаватели. Готовили не к роли лектора, докладчика (если 10 минут подряд преподаватель “вещал” с трибуны, а слушатели только слушали, это считалось плохим примером), а к роли тренера — консультанта, дающего возможность раскрыть потенциал обучаемого, наращивать свое педагогическое мастерство, а не приобретать в данном случае все новые и новые знания. Скрупулезно обрабатывали каждый элемент учебного занятия.

Будущим преподавателям лекций начитано более чем достаточно. Они знают многое, имеют ученые степени, хотя часто и не имеют достойного производственного опыта, но... не умеют говорить, воодушевлять и заражать аудиторию энтузиазмом, держать ее в руках, быть примером того, к чему призывают обучаемых.

Мы почему-то не имеем золотой середины. Например, усилили роль науки в работе вузовских преподавателей, но ослабили роль их педагогической подготовки. Меньше внимания уделяем качеству, результативности занятий. Пока нет системного отбора и подготовки педагогического корпуса на государственном уровне нужны усилия самих

вузов, их факультетов и кафедр. В своем университете, например, мы усилили требования к заведующим кафедрами и деканам, спрашиваем с них все больше за подготовку преподавательской смены, проводим семинары-тренинги с преподавателями и отобранным резервом на выдвижение, учебу аспирантов существенно дополнили технологиями преподавания.

На свои аспирантские семинары приглашаю и тех, кто уже думает об аспирантуре — отличившихся студентов старших курсов. В нашем Институте студенческих лидеров (самоуправляемая студенческая организация, включающая 45 фирм) к факультетам делового администрирования, менеджмента в науке, менеджмента в бизнесе, менеджмента в культуре, журналистике, спорте в ближайшее время добавим факультет педагогической деятельности.

Все свои занятия делаю открытыми, приглашаю на них молодых преподавателей и аспирантов, причем не только для того, чтобы присматриваться к моим подходам, но и на моих глазах проводить занятия самостоятельно. Каждый аспирант и молодой преподаватель университета может взять в библиотеке книгу “Преподаватель вуза” [1]. Эту книгу мы написали для тех, кто готовит себе смену, кто обучает будущих или практикующих преподавателей вузов, но прежде всего — для самих молодых преподавателей и продвинутых студентов, думающих о вступлении на педагогическую стезю.

Акценты этого пособия — больные места молодого преподавателя вуза: развитие качеств, нужных преподавателю современного вуза; как подготовить и провести учебное занятие; как заниматься научной деятельностью; как развивать инновационный потенциал студента, готовить его к реальной жизни и профессиональной деятельности; как принимать участие в управлении кафедрой, как организовать самого себя. Конечно, мы не ставили своей задачей указать единственно верный путь, по которому должен следовать каждый педагог высшей школы, а постарались дать ориентиры такой деятельности, раскрыть специфику труда преподавателя как ученого, исследователя, педагога и воспитателя. Теперь важно, чтобы это пособие дошло до наших преподавателей, оказалось в вузовских библиотеках.

Нельзя не сказать и о дикой нехватке времени не только у вузовских управленцев, но и у преподавателей. Здесь много известных всем объективных причин. Но среди них есть и субъективные — наше неумение выделять приоритеты, планировать и контролировать свое время, наконец, наша безалаберность и неорганизованность. В помощь преподавателю нами разработан, а издательством “ИНФРА-М” издан “Еженедельник преподавателя” [2]. Интенсивность и результативность труда тех, кто им пользуется, существенно возрастает. Специальные еженедельники подготовлены и изданы также для аспирантов и студентов.

Разрабатывали их для себя, но приобрести их в магазинах страны или издательстве могут все желающие.

Не могу с горечью не сказать о фоне, на котором приходится бороться за молодого преподавателя, нужного сегодня российскому вузу. Какое мнение формируется в нашем обществе о преподавателе вуза? Например, при всех проблемах средней школы наши учителя имеют свою “Учительскую газету”, престижные региональные и всероссийский конкурсы “Учитель года”, “Школа года”, “Директор школы года”, в каждом регионе есть свои Институты развития образования (школьного), а имена лучших учителей известны всему учительству, и не только учительству. Замечательно!

Ничего подобного нет у преподавателей высших учебных заведений. Вместо популяризации нестандартных преподавателей пресса и телевидение кишат сообщениями о взяточничестве среди преподавателей, вместо уважительного термина “Преподаватель вуза”, перед которым нужно снимать шляпу, на каждом шагу читаем и слышим ППС — “профессорско-преподавательский состав”. Региональные министерства образования и науки вузами (и наукой) практически не занимаются. Я уже не говорю о мизерных зарплатах наших преподавателей.

Все это видят и слышат преподаватели и их дети, наши студенты. Стоит ли после этого удивляться тому, что сильные студенты в аспирантуру часто не идут, а середнячки после аспирантуры будут “тянуть лямку”, а не заражать студентов знаниями, становиться для них примером.

И все же. Пока проблемы преподавательского корпуса высшей школы не решаются на государственном и общественном уровне, руки опускать не стоит. Их нужно и можно решать на уровне вуза, факультета, кафедры, а самое главное — на уровне самого преподавателя и даже студента. **Давайте дадим преподавателю ориентиры самоподготовки, поможем потенциальному профессиональному педагогу самому вытаскивать себя на педагогический Олимп.** А это уже реально зависит от нас самих. Всю жизнь только так, конкретными делами продвигал себя сам. В молодые годы — в спорте, журналистике, как лектор-международник общества “Знание”, а в зрелые годы — как преподаватель, ученый, менеджер в вузовской среде. Давайте помогать и выручать себя сами.

Список литературы

1. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности / Под ред. С.Д. Резника. М.: ИНФРА-М, 2010. 389 с.
2. Еженедельник преподавателя вуза: Системы и планы личной деятельности. М.: ИНФРА-М, 2010. 190 с.

HIGH SCHOOL TEACHER: PROBLEMS AND PROSPECTS

S.D. Reznik

The article discusses the priorities for action high school teacher. Propose a model of quality and competence of teachers of the modern university. Describes the experience of training at the Institute for Student Leadership and self-orientation for young teachers.

Key words: *high school teacher, the quality and competence of the teacher, self-study.*

Сведения об авторе

Резник Семен Давыдович — доктор экономических наук, профессор, директор Института экономики и менеджмента Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, заслуженный деятель науки РФ. Тел. (8412) 55-75-53; e-mail: dekmn@pguas.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ГУМАННО- ЛИЧНОСТНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В.Г. Александрова, М.И. Шишова

(лаборатория инновационной педагогики МГПУ; e-mail: vegadom@rambler.ru)

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности педагога с позиций многофакторного явления, включающего в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, а также ценностные ориентации педагога.

Ключевые слова: *компетентность, квалификация, личность, знания, педагогические ситуации.*

Инновационное развитие российского образования — один из приоритетов государственной политики России. В последнее время инновации в образовании приобретают все более системный и масштабный характер. Он предусматривает разработку и внедрение региональной системы оценки качества, оптимизацию образовательной сети, демократизацию как расширение участия общественности в управлении образованием и гуманизацию как признание антропологических ценностей образования. Все новшества не только достаточно существенно меняют сами организационные основы системы образования, но и предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности педагогов, обеспечивающих инновации образования.

Аксиология и психология как факторы создания гуманно-личностного образовательного пространства предполагают вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью такого образования является формирование картины мира в сознании школьника в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала гуманную ориентацию личности в различных рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. Созидателем такого пространства призван стать современный компетентный учитель.

В соответствии с “Концепцией модернизации российского образования” основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ори-

ентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Рассматривая вопрос об оценке компетентности учителя, надо признать, что нет четко сформулированных и утвержденных параметров, по которым можно было бы судить о компетентности, — зачастую подобные оценки страдают субъективизмом. Однако в последние годы появился ряд работ, в которых сделана попытка подойти к этому сложному явлению, одновременно используя возможности нескольких наук.

В теории психолого-педагогического образования компетентность рассматривается как необходимое условие готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности, как необходимая составляющая его профессионально-педагогической культуры. Иными словами, педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессиональной компетентности.

Однако до сих пор круг понятий “компетенция” и “компетентность” очерчен недостаточно, а исследование сущности и структуры самого понятия “компетентность” у разных авторов выявило достаточно широкий спектр его трактовок. На основе анализа психолого-педагогической литературы покажем особенности понятия “компетентность” и его нетождественность понятию “компетенция”.

Исследуя вопросы, связанные с компетентностным подходом, И.А. Зимняя выделяет три основных этапа его становления и дефиниции понятий “компетенция” и “компетентность”. Первый этап, начавшийся в 60-е гг. прошлого столетия, связывается с введением и разграничением в научном аппарате категорий “компетенция” и “компетентность”, которые возникли в связи с проводимыми в то время исследованиями разных видов языковой компетенции. Сам термин “компетенция”, введенный в 1965 г. Н. Хомским, использовался в трансформационной грамматике и указывал на различие между знанием языка и его использованием в речи. Использование иностранного языка в речи считалось проявлением компетенции. Лингвисты полагали, что если человек, владея определенным знанием, не применял его на практике, значит он не проявлял свою компетенцию [1].

Второй этап относится к периоду 70-х — 90-х гг. XX в. и характеризуется использованием понятий “компетенция” и “компетентность” в двух направлениях: в теории и практике обучения иностранным языкам и при оценке уровня профессионализма в управлении, менеджменте и руководстве. В 1984 г. в Лондоне вышла книга Дж. Равена “Компетентность в современном обществе”, в которой понятие компетентность определяется автором как “мотивированные способности” [2]. В эти же годы появляются работы И.А. Зимней о педагогической коммуни-

кативной компетентности, А.К. Марковой о профессиональной компетентности в контексте психологии труда, Л.М. Митиной, Л.А. Петровской о социально-психологическом аспекте данной проблемы и др.

Третий этап, начавшийся с 90-х гг. прошлого столетия, можно назвать уже этапом исследования данных категорий как научных применительно к образованию.

Анализ современных источников позволяет констатировать, что исследователи определяют компетенцию как квалификационную характеристику, взятую в момент включения человека в деятельность. В данном случае компетенция рассматривается как образовательный результат и готовность специалиста справиться с поставленными задачами.

Мы разделяем понятия “компетентность” и “компетенция”, и согласно определениям, предложенным А.В. Хуторским, компетенции рассматриваются как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и отличаются от компетентностей — качеств личности. Под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере, а компетентность — уже состоявшееся личностное качество, включающее личный опыт и отношение к предмету деятельности в данной сфере [3]. Компетентности, по мнению А.В. Хуторского, многомерны, т.е. охватывают все основные группы развиваемых личностных качеств и представляют собой интегральные характеристики уровня подготовки конкретной личности.

Следует отметить, что в настоящее время термин “компетентность” в отечественной профессиональной педагогике в большинстве случаев употребляется интуитивно, хотя и имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, он одним словом выражает значение традиционной триады “знания, умения, навыки” и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых, и это главное, — он наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. В-третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, для этого он должен обладать критическим мышлением. В-четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. В-пятых, компетентность включает в себя как содержательный (само знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Компетентный человек обладает методом “знание + умение” решения конкретной проблемы в конкретной ситуации. Иными словами, ком-

петентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям.

В.В. Краевский понимает под компетентностью круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. “Компетентность в определенной области — это обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней” [4:82].

По мнению В.А. Болотова и В.В. Серикова, природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. К этому перечню А.В. Хуторской, основываясь на позициях лично ориентированного обучения, добавляет совокупность смысловых ориентаций, необходимых для продуктивной деятельности.

Некоторая часть педагогов считает, что компетенция не может быть определена через сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, и рассматривают компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий.

Е.В. Бондаревская включает в понятие компетентности не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, что делает ее всегда лично-окрашенными качествами конкретного человека [5].

Исследуя феномен педагогической компетентности, И.А. Колесникова отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями [6]. Автор рассматривает данное понятие как оценку, которую дают окружающие учителю и его профессиональной деятельности, выделяя в ее структуре три подструктуры:

— деятельность (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);

— коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогической деятельности);

— личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

С этой позиции педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и опреде-

ленной педагогической культуре. Понятие педагогической компетентности рассматривается автором как гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.

Довольно часто педагоги рассматривают педагогическую компетентность как “профессионализм педагога”. В это понятие они вкладывают характеристики, отражающие психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Разнообразие подходов заметно и в определении структуры компетентности, а также в характеристике ключевых компетенций педагога. В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др. выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные составляющие (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определение их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном).

Л.М. Митина рассматривает в структуре компетентности — компетенции основные педагогические способности, необходимые учителю на уроке:

- 1) способность контролировать уровень знаний учащихся;
- 2) способность устно и письменно предъявлять учащимся материал;
- 3) способность организовывать работу на уроке;
- 4) способности вести диалог с учащимися;
- 5) способность использовать различные методы обучения;
- 6) способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами;
- 7) способность поддерживать дисциплину на уроке [7].

В.А. Сластенин определяет в структуре педагогической компетентности компоненты:

- педагогическая рефлексия;
- эмоциональная устойчивость;
- индивидуальные особенности характера педагога;
- положительное отношение к труду [8].

Таким образом, подводя итог анализу определений понятия профессиональной компетентности педагога и педагогической компе-

тентности, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения “формулы компетентности”. Связано это с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной педагогике и в большинстве случаев употребляется имплицитно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста [9,10].

Общество все больше нуждается в широко образованных людях, тогда как само слово “профессионализм” соединяется со словом “узкий”. Такова природа профессионализма — чем он выше, тем уже. Компетентность же предполагает широту познания не только в узко-профессиональном смысле. Понятие “компетентность” рассматривается значительно шире, так как носит “надпрофессиональный характер”, необходимый сегодня в той или иной мере каждому специалисту, включая в понятие компетентности знание иностранных языков, компьютера, технологий, маркетинга, экологические и экономические знания, защиту интеллектуальной собственности.

В современных исследованиях рассматриваются такие компоненты профессиональной компетентности педагога, как мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный. *Мотивационно-волевой компонент* включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности. *Функциональный* (от лат. *functio* — исполнение) *компонент* в общем случае проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии. *Коммуникативный* (от лат. *communico* — связываю, общаюсь) *компонент* компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. *Рефлексивный* (от позднелат. *reflexio* — обращение назад) *компонент* проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы.

Вызывает интерес иерархическая модель педагогической компетентности, в которой каждый следующий компонент опирается на предыдущий, создавая «платформу для “вырастания”».

Таким образом, осуществленный анализ подходов к пониманию педагогических компетенций позволяет сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагога — это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания), а также умение планировать и совершать действия, ведущие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Список литературы

1. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Наука, 2004. 325 с.
2. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр. 2002. 320 с.
3. *Хуторской А.В.* Методика личностно ориентированного образования. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. М.: Владос, 2005. 383 с.
4. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. М.: Академия, 2003. 254 с.
5. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.
6. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2008. 288 с.
7. *Митина Л.М.* Психология труда и профессиональное развитие учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
8. *Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 4–9.
9. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 8–14.
10. *Введенский В.Н.* Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.

AXIOLOGICAL ORIENTATION OF THE COMPETENCY APPROACH A HUMANE AND PERSONAL EDUCATION SPACE

V.G. Aleksandrova, M.I. Shishova

The problems of formation of professional competence of the teacher in terms of multifactorial phenomenon that includes a system of theoretical knowledge of teachers

and methods of their application in specific teaching situations, as well as the value orientation of the teacher.

Key words: *axiology, competent, humane, skills, personality, knowledge, skills, abilities, experience, quality, independence, responsibility and activity.*

Сведения об авторах

Александрова Вера Геннадьевна — доктор педагогических наук, профессор Московского городского педагогического университета. Тел. 495-91-38; e-mail: vegadom@rambler.ru

Шишова Марина Игоревна — директор средней школы № 200 г. Москвы. Тел. (495) 421-93-50; e-mail: vegadom@rambler.ru

К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ М.В. ЛОМОНОSOBA

ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ В XVIII В.

В.А. Змеев

*(кафедра истории ИППК МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: ippkhistory@mail.ru)*

В статье описано развитие учебных заведений в России на протяжении XVIII в. Показан существенный вклад М.В. Ломоносова в функционирование Академического университета, ректором которого он был с 1758 по 1765 г. Сделаны выводы о причинах неудачных нововведений в управлении высшей школой в то время.

Ключевые слова: *высшая школа, управление, развитие учебных заведений, XVIII в.*

Петровская модернизация России требовала значительного числа квалифицированных специалистов для различных отраслей хозяйства, армии и флота, народного просвещения, здравоохранения, государственного управления и других социальных сфер. В связи с этим ощущалась острая потребность в создании полноценных национальных учебных заведений, открытых к восприятию передового зарубежного опыта.

7 июля 1701 г. царь Петр I своим указом преобразовал Московскую эллино-греческую академию в Славяно-латинскую и придал ей официальный статус высшего учебного заведения. 26 сентября того же года Петр I реорганизовал Киево-Могилянскую коллегию в академию и пожаловал ей те же права. Так было юридически оформлено создание первых отечественных высших учебных заведений, которые сыграли выдающуюся роль в подготовке специалистов, развитии культуры и образования России.

Конкретные планы реорганизации обеих академий составил местоблюститель патриаршего престола митрополит Стефан Яворский. По его инициативе в 1701 г. был восстановлен Монастырский приказ во главе с боярином И.Л. Мусиным-Пушкиным и дьяком Е.Н. Зотовым. На этот государственный орган власти возлагались следующие функции: сбор пошлин, податей и повинностей с духовных имений; надзор за состоянием церковных учебных заведений; управление типографией и др. Монастырский приказ концентрировал значительные материаль-

ные средства и денежные суммы, что позволяло на высоком уровне обеспечивать учебный процесс в духовных академиях [1].

Еще в 1700 г. ректором Московской академии был назначен игумен Заиконоспасского монастыря Палладий Роговский — первый русский доктор философии и богословия. Он родился в 1655 г. в Тверской области, молодым человеком принял монашество в Саввином Вишерском монастыре, затем служил иеродиаконом при Леонтии, епископе Тамбовском. В 1685—1687 гг. учился в Московской богоявленской школе братьев Лихудов, а с 1687 по 1698 г. он продолжал образование в различных европейских богословских школах. Там П. Роговский достиг ученой степени. Для получения высшего богословского образования ему даже пришлось временно перейти в католическую веру, но перед возвращением на родину он вновь вернулся в православие.

Палладий Роговский — автор многих богословских произведений, однако до нас дошли лишь два: “Исповедание веры” и “Челобитная патриарху Андриану”. За три года руководства Московской академией ректору удалось превратить ее в полноценное высшее учебное заведение, подобное Киевской академии [2]. Профессор Роговский уделял большое внимание организации учебно-воспитательного процесса с учениками и студентами, созданию благоприятных бытовых условий для учащихся и преподавателей. Все это положительно сказалось на развитии научных исследований в академии.

Значительную помощь Палладию Роговскому оказал Стефан Яворский, назначенный в 1701 г. протектором Московской академии. Петр I своим указом от 7 июля 1701 г. потребовал от С. Яворского и П. Роговского “завести в Академии учения латинские”, что означало коренную перестройку столичного высословного вуза [3]. Основные предметы обучения в академии стали преподавать на латинском языке, для чего пришлось вызвать из Киева несколько профессоров. Они привезли с собой учебные пособия на латинском языке, и система преподавания начала обретать латино-польский схоластический характер. Для получения высшего образования ученики и студенты должны были за 12—13 лет пройти девять классов, включая подготовительный. Первые годы ученики академии осваивали церковнославянский язык и латынь, арифметику, историю, географию и катехизис (основные положения христианского вероучения). Следующие два года молодые люди осваивали риторику и философию, а в последние четыре года студенты изучали богословие [4].

В те годы штат Московской академии состоял из ректора, префекта, шести профессоров (учителей) и двух проповедников. В 1706—1722 гг. ректором вуза был архимандрит Феофилакт Лопатинский. В 1704 г. он прибыл из Киева; служил сначала наставником (профессором) философии, а затем префектом Московской академии. В этот период моло-

дой ученый и педагог написал несколько светских произведений, в том числе курс лекций под названием “Три пути Аристотеля, которые надобно пройти в два года русскому Алкиду: иначе три вида философии, логика, физика и метафизика, которые преподаются под руководством цинтии Яворского с 9 сентября 1704 года” [5].

После образования в 1721 г. Святейшего Синода Киевская и Московская академии перешли в его ведение и стали развиваться как духовные вузы [6]. Св. Синод получил права высшей законодательной, судебной и административной власти в Русской Православной Церкви, но эту власть он мог осуществлять лишь с согласия императора Петра I. Все постановления Святейшего Синода выходили под штампом: “По указу Его Императорского Величества”.

Таким образом, 1701–1775 гг. являлись латинским периодом истории Московской академии, когда обучение носило в основном формальный и схоластический характер. Изучение студентами греческого языка возобновилось в 1738 г. вместе с древнееврейским языком. Численность учащихся Московской славяно-латинской академии в этот период была неустойчивой: в 1717 г. — 290 человек, в 1725 — 629, в 1736 — 383, в 1750 — 200, в 1761 — 215 человек. Многие выпускники академии посвятили себя развитию русской культуры и науки, в том числе А.Д. Кантемир, М.В. Ломоносов, В.И. Баженов и др. [7].

Последняя четверть XVIII в. являлась весьма благоприятным периодом в истории Московской академии. 18 ноября 1775 г. архиепископ Московский и Калужский Платон (Левшин) был назначен “полным директором и протектором” академии. Он хорошо знал нужды вуза, поскольку был его воспитанником, а позже и наставником студентов. Под руководством нового ректора архимандрита Амвросия (Подобедова) в вузе были проведены большие изменения. Их позитивную направленность еще более углубил следующий ректор академии архимандрит Дамаскин (Семенов-Руднев). Московский духовный вуз получил новое название: Славяно-греко-латинская академия.

Не менее благотворно развивалась и Киевская академия, для которой XVIII в. был весьма успешным и насыщенным периодом истории. Руководство академией осуществляли: ректор, префект (инспектор и эконом) и суперинтендант (надзиратель за благочинием воспитанников). Киевская академия была самым многочисленным вузом Российской империи в XVIII в.; здесь обучалось более 1000 студентов. Свыше 20 профессоров и преподавателей проводили занятия по истории, географии, математике, медицине, домашней экономике, риторике и различным языкам. В библиотеке академии к 1780 г. насчитывалось до 12 тыс. книг на различных языках [8].

Державные властители России уделяли развитию Киевской академии большое внимание, особенно с конца XVIII в., что проявлялось

в ассигновании значительных денежных сумм на ее содержание. Регулярные пожертвования в пользу академии осуществляла императрица Екатерина II и другие монархи, а также духовные особы, вельможи и малороссийские гетманы. Этот всесословный вуз был центром развития богословия, философии, церковной истории и других духовных наук.

Насущные потребности государственного развития привели царя Петра I к мысли о необходимости создания специальных учебных заведений практической направленности. 14 января 1701 г. монарх издал указ об учреждении в Москве Школы математических и навигационных наук [9]. В различных документах это учебное заведение именуется также “Навигационной школой”, реже — “Штурманской школой”. С момента основания и до 1706 г. школа находилась в ведении московской Оружейной палаты, затем, до 1712 г., подчинялась Адмиралтейскому приказу, который также располагался в Москве. Последний период своей деятельности (до 1752 г.) Школа математических и навигационных наук провела под руководством Адмиралтейской канцелярии и Адмиралтейств-коллегии, которые находились в Петербурге.

В школу принимали сыновей “дворянских, дьячих, подьячих, из домов боярских и других чинов” сначала в возрасте 12–17 лет, а позже и 20-летних. Через десять лет работы численность ее учащихся достигла 500 человек. Те из них, кто имел состоятельных родителей, содержались на собственный счет, а остальные получали от казны “кормовые деньги”, в среднем около 12 копеек в сутки. На все расходы школы было положено более 22 тыс. руб. в год [10]. За прогулы занятий на учащихся налагался денежный штраф. За дисциплиной и порядком в школе наблюдали дежурные караульной команды из числа отставных нижних чинов русского флота.

Учащиеся первоначально изучали грамматику и арифметику в подготовительном классе (“русская школа”), затем осваивали геометрию, плоскую и сферическую тригонометрию (“цифирная школа”), наконец, овладевали знаниями по астрономии, математической географии, геодезии, навигации, занимались фехтованием, осваивали различные военно-прикладные навыки (“верхние классы”). Срок обучения не был ограничен, поскольку ученики привлекались к работам в Адмиралтейском приказе и Адмиралтейской канцелярии. Полный курс обучения в школе в итоге составлял более десяти лет.

Большинство учеников из простого люда завершали свое образование в “русской школе”, лишь немногие — в “цифирной школе”, высшие (навигаторские) классы могли посещать только дети дворян и священнослужителей. Ученики из низших сословий после завершения учебы назначались на службу писарями, помощниками архитекторов и на различные вспомогательные должности в Адмиралтейский приказ, Адмиралтейскую канцелярию и Адмиралтейств-коллегию. Выпускники

школы из дворян направлялись служить на флот, в артиллерию, инженерные войска и в ведомство генерал-квартирмейстера.

Наиболее способные ученики навигаторских классов посылались за границу для практического ознакомления с морской службой на военных судах. После такой стажировки и экзамена в Москве лучшие выпускники школы производились в унтер-лейтенанты или мичманы и направлялись на военную службу. Царь Петр I внимательно следил за работой школы, интересовался службой многих ее выпускников, принимал участие в их судьбе. Школа математических и навигационных наук размещалась в Сухаревой башне, недалеко от Сретенских ворот. Монарх любил посещать это место Москвы, поскольку провел здесь многие дни своей юности.

Для преподавания в школе из Шотландии были приглашены профессор Абердинского университета А. Фарварсон, который вскоре стал ее директором, а также учителя Р. Грейс и Ст. Гвин. Среди первых учителей Навигационной школы следует назвать известного русского математика Л.Ф. Магницкого, издавшего в 1703 г. учебник “Арифметика, сиречь наука числительная” [11]. Особенность школы заключалась в том, что ее преподаватели проводили занятия по своим авторским программам, друг от друга не зависели, подчиняясь только директору генерал-адмиралу Ф.М. Апраксину.

В 1715 г. на базе высших классов школы была создана Морская академия (“Академия морской гвардии”), которую разместили в Петербурге рядом с Адмиралтейством. Младшие классы школы оставались в Москве, выполняя функцию подготовительного училища для академии. В Петербург перевели около десяти преподавателей для проведения занятий по специальным предметам. Кадеты числились на военной службе и получали государственное обеспечение; их жизнь, учеба и служба регламентировались специальной инструкцией, которую царь Петр I утвердил 1 октября 1715 г. [12]. Тогда же была создана Академическая канцелярия для управления Морской академией.

Успехи и проблемы модернизации России в первой четверти XVIII в. привели Петра Великого к пониманию необходимости синтеза науки и образования для ускоренного развития всех сфер социальной жизни страны. По поручению императора российский подданный лейб-медик Л.Л. Блюментрост подготовил доклад о проекте создания в Петербурге Академии наук. В архиве РАН сохранилась копия этого доклада с поправками и дополнениями Петра I, что позволяет говорить о его реальном участии в разработке документа [13].

28 января 1724 г. Правительствующий Сенат рассмотрел проект учреждения Академии наук в Петербурге и одобрил его своим указом. В документе, в частности, отмечалось, что академия нужна не только “для размножения наук”, но и чтобы “через обучение и распложение

оных польза в народе впредь была” [14]. Суть этого исторического документа состоит в следующем: первый в Российской империи научно-учебный центр по замыслу Петра Великого должен был включать в себя университет — собрание ученых людей и академию — собрание ученых и искусных людей. Главная цель Академии наук первоначально заключалась в том, чтобы изучать языки, различные науки и “знатные искусства”, а также переводить на русский язык книги.

Указом предписывалось, чтобы профессора университета занимались наукой и обучали студентов; одновременно они являлись членами Академии наук, что обеспечивало единство образовательной и научной деятельности. Каждый профессор, обучая студентов, обязан был готовить молодых людей к будущей научно-педагогической работе, растить достойную смену. Соединение в одном государственном учреждении функций университета и академии было предпринято Петром I потому, что в начале XVIII в. в России отечественных ученых практически не было. В Киевской и Московской духовных академиях преподавали несколько ученых богословов, а в Морской академии в Петербурге работал один профессор-геодезист.

Император Петр I через своих дипломатических представителей в государствах Западной Европы пригласил несколько крупных ученых. Уже после его кончины в Петербург прибыли 14 известных ученых и 8 студентов старших курсов из зарубежных университетов. Эти студенты завершили обучение в университете и начали проводить занятия в гимназии при Академии наук. Однако лишь двое из первых выпускников приняли российское подданство.

Первоначально численность студентов Академического университета была небольшой — в 1726—1733 гг. по списку значилось лишь 38 человек [15]. В тот период укомплектовать вуз студентами было сложно, так как требовалось знание латинского языка, на котором профессор-иностранцы читали лекции. На первых порах среди академических студентов было много детей иностранцев, состоявших на государственной службе в России, а также зарубежных дипломатов и купцов. Следует отметить, что 30 государственных стипендий распределялись только среди студентов из числа российских подданных.

Академический университет подчинялся непосредственно президентам Петербургской Академии наук, которыми в XVIII в. были: Л.Л. Блюментрост, Г.К. Кейзерлинг, И.А. Корф, К. Бревен и К.Г. Разумовский. Академия наук находилась в ведении Правительствующего Сената и императора России. Оперативное руководство Академическим университетом осуществлял его ректор, отвечавший за работу вуза перед президентом и конференцией Академии наук. Существенный вклад в развитие Академического университета внес академик М.В. Ломоносов, который был его ректором с 1758 по 1765 г.

М.В. Ломоносов добился увеличения прямого финансирования университета в 1,5 раза [16]. Каждому казеннокоштному студенту ежегодно стали выплачивать стипендию в размере 100 рублей. В 1764 г. для университета и гимназии был куплен особняк Строгановых (ранее учебные подразделения Академии наук находились в доме Троицкого подворья). Ректор лично взялся за составление нового университетского регламента (устава), внося в его текст существенные привилегии для профессоров и студентов. Проект нового регламента не уступал по качеству уставам лучших университетов Западной Европы.

Согласно документу, Академический университет должен был состоять из трех факультетов — философского, юридического и медицинского. Однако малая численность студентов и профессорско-преподавательского состава не позволяла закрепить это разделение в организационном отношении. Становлению факультетов мешали также недостаток учебных помещений и слабая лабораторная база вуза. Главные усилия сосредоточивались на методических вопросах. Благодаря усилиям М.В. Ломоносова и его единомышленников были усовершенствованы учебные планы и разработаны новые программы по следующим предметам обучения: история и древности, философия и физика, высшая математика, анатомия, химия, астрономия, юриспруденция, красноречие.

Ректор Академического университета привлекал к чтению лекций студентам лучшие научные силы Российской империи. Следует отметить, что в 1747 г. М.В. Ломоносов первым начал вести занятия со студентами на русском языке; в дальнейшем это стало нормой для отечественной высшей школы. Благодаря стараниям М.В. Ломоносова с сентября 1760 г. казеннокоштные студенты были переведены с денежного на натуральное довольствие и получили места для проживания в академическом общежитии. Ректор постоянно вникал в вопросы организации студенческого быта, контролировал закупку дров, инвентаря и продовольствия. Летом 1761 г. ему удалось добиться, чтобы финансирование университета осуществлялось отдельно от Академии наук.

В 1760 г. академик М.В. Ломоносов писал подвижнику отечественного просвещения генералу И.И. Шувалову: “Мое единственное желание состоит в том, чтобы привести в вожделенное течение Гимназию и Университет, откуда могут произойти многочисленные Ломоносовы” [17]. Эти слова великого ученого оказались пророческими — из стен Петербургского академического университета вышло немало замечательных людей. В их числе следует назвать российских академиков П.Б. Иноходцова, С.Я. Румовского, профессоров Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и др. К сожалению, академик М.В. Ломоносов не успел в полной мере реализовать свои планы по реформированию университета.

4 апреля 1765 г. Михаил Васильевич Ломоносов скончался; его смерть стала невосполнимой утратой для российской науки и высшей школы. Достойного преемника на посту ректора не нашлось, и Академический университет стал быстро угасать. Попытка президента Российской академии Е.Р. Дашковой в 1783 г. реанимировать деятельность университета успеха не имела. К концу XVIII в. он был закрыт, а его студентов перевели в специальный класс академической гимназии. В 1786 г. своим указом Екатерина II утвердила Устав народным училищам в Российской империи. Этим же указом устанавливался статус Комиссии об училищах, которая осуществляла методическое руководство деятельностью гимназии при Петербургской Академии наук.

Приход к власти в 1762 г. императрицы Екатерины II положительно сказался на развитии системы образования России. Именным указом от 2 марта 1763 г. Академия художеств была отделена от созданного в 1755 г. Московского университета и переведена в Петербург [18]. В самом университете императрица также провела существенные преобразования, прежде всего кадровые. Новым куратором вуза был назначен В.Е. Ададуров — выпускник Петербургской академической гимназии, ставший адъюнктом математики. Кураторство над Московским университетом В.Е. Ададуров успешно сочетал с деятельностью президента Мануфактур-коллегии в Москве. В 1764 г. он стал сенатором, что расширило его возможности по руководству университетом.

13 июля 1763 г. директором Московского университета был утвержден М.М. Херасков, получивший хорошее образование в Сухопутном кадетском корпусе. Ранее он был цензором всех книг, издававшихся в университете, знал многих представителей научно-педагогической элиты России. М.М. Херасков был известен как литератор и просветитель. Куратор и директор проводили единую образовательную политику, в центре которой находилась кадровая проблема. Приоритет они отдавали отечественным специалистам, но при необходимости приглашали в вуз и зарубежных профессоров.

В 1765 г. М.М. Херасков поручил магистру Д.С. Аничкову читать лекции по философии. В 1777 г. Д.С. Аничков защитил докторскую диссертацию и стал ординарным профессором. В 1760-е гг. в Московский университет возвратились молодые русские ученые, направленные ранее для стажировок в вузы Западной Европы. В 1765 г. из Лейдена в Москву вернулся первый русский профессор ботаники, доктор медицины П.Д. Вениаминов. В 1767 г. из Глазго в Московский университет вернулись юристы С.Е. Десницкий и И.А. Третьяков, получившие там ученые степени докторов права. Вновь созданный 3-й департамент Сената заведовал делами Академии наук, Московского университета и других гражданских учебных заведений. Все доктора наук находились в этом государственном учреждении на особом учете.

Открытие в 1774 г. Петербургского горного училища ознаменовало собой дальнейшее развитие отечественного инженерного образования. Постоянное внимание к нему со стороны императрицы Екатерины II, Берг-коллегии и уральских промышленников позволило за короткий срок наладить подготовку квалифицированных горных инженеров. Училище отличалось от других учебных заведений эффективным управлением, хорошим финансированием, подбором опытных преподавательских кадров и продуманной системой комплектования студенческого контингента. В первый набор Горного училища вошли 23 человека, в том числе 19 студентов Московского университета. Молодые москвичи Я. Подшивалов, Н. Рожечников, П. Рычков стали крупными специалистами.

Расширение функций православных священников в российском обществе и усложнение межконфессиональных отношений потребовало реорганизации двух специальных духовных учебных заведений (семинарий) в богословские вузы. На исходе XVIII в. были созданы Александровская (в Петербурге) и Казанская духовные академии [19]. Некоторые выпускники высших богословских учебных заведений отказывались от духовного сана и становилась государственными чиновниками. Каждодневное руководство духовными вузами Российской империи осуществлял Святейший Синод.

Конец XVIII в. ознаменовался созданием в России крупного медицинского вуза — Петербургской медико-хирургической академии. Именным указом от 18 декабря 1798 г. император Павел I поручил директору Медицинской коллегии тайному советнику А.И. Васильеву создать необходимую материальную базу для открытия в столице учебного заведения по подготовке врачей. Бурное развитие российского высшего медицинского образования было обусловлено, во-первых, острой потребностью общества во врачах, ветеринарах и фармацевтах, во-вторых, достаточными государственными возможностями по финансированию учебной и научной работы, в-третьих, подчинением всех профильных вузов единому органу управления — Медицинской коллегии.

Анализ деятельности первых российских вузов позволяет сделать общий вывод: быстро и успешно развивались только те учебные заведения, которые находились в непосредственном подчинении приказов и коллегий. Одной из причин неудачного эксперимента с созданием Академического университета была слабость в тот период Петербургской Академии наук. Трудности первого полувека деятельности Московского университета в значительной мере связаны с тем, что он подчинялся Правительствующему Сенату, который не имел реальной возможности оперативно управлять вузом из Петербурга. Могущественные кураторы Московского университета И.И. Шувалов и И.И. Мелиссино большую часть времени проводили в северной столице.

На исходе XVIII в. в Российской империи функционировало 15 высших учебных заведений: в Петербурге — девять, Москве — три, а в Вильне, Казани и Киеве — по одному. Около 250 штатных профессоров и преподавателей обучали до 3000 кадетов, слушателей и студентов. Наибольшей популярностью у молодых дворян пользовались Горное училище и Кадетские корпуса в Петербурге. Дети священнослужителей получали высшее образование, как правило, в духовных и Медико-хирургических академиях. Разночинцы обучались в основном в Московском университете, Медико-хирургических академиях и Академии художеств. По инициативе императрицы Екатерины II в рамках Комиссии об учреждении народных училищ начались работы по созданию специального государственного органа управления высшей школой [20].

Список литературы

1. Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ-1). Т. IV. СПб., 1830. № 1829. С. 133.
2. Энциклопедический словарь / Издатели: Ф.А.Брокгауз и И.А.Ефрон. 44-й полутом. СПб., 1897. С. 639.
3. Древняя Российская вивлиофика. Ч. XVI: 2-е изд. М., 1791. С. 302.
4. *Смирнов С.* История Московской славяно-греко-латинской академии. М., 1855. С. 81.
5. Русский биографический словарь. Т. 25 (34). СПб., 1913. С. 465.
6. Полное собрание постановлений и распоряжений по Ведомству Православного исповедания Российской империи. Т. 1. СПб., 1879. № 5.
7. Православная энциклопедия. Русская Православная Церковь. М., 2000. С. 415
8. Иеромонах Макарий Булгаков. История Киевской духовной академии. СПб., 1843. С. 134.
9. Российский государственный архив Военно-морского флота. Фонд Адмиралтейской коллегии. 1721. Д. 25. Лл. 1-2 об.
10. Военная энциклопедия. Т. XVI. СПб., 1914. С. 431.
11. *Прудников В.Е.* Русские педагоги математики XVIII–XIX вв. М., 1956. С. 15-18.
12. ПСЗ-1. Т. V. СПб., 1830. № 2937. С. 173–176.
13. Петербургский филиал Архива Российской академии наук (ПФАРАН). Ф. 3. Оп. 1. Д. 1. Л. 139.
14. ПСЗ-1. Т. VII. СПб., 1830. № 4443. С. 220–221.
15. ПФАРАН. Ф. 3. Оп. 1. Д. 791. Л. 63.
16. ПФАРАН. Ф. 3. Оп. 3. Д. 471. Лл. 115–116.
17. *Ломоносов М.В.* Полное собрание сочинений. Т. 10. М.; Л., 1957. С. 539.
18. ПСЗ-1. Т. XVI. СПб., 1830. № 11766. С. 171.

19. Государственность России (конец XV в. — февраль 1917 г.): Словарь-справочник. Кн. 2 (Д-К). М., 1999. С. 67.

20. Энциклопедический словарь. 37-й полутом / Издатели: Ф.А.Брокгауз и И.А.Ефрон. СПб., 1896. С. 362.

MANAGEMENT PROBLEMS OF THE RUSSIAN HIGHER SCHOOL IN THE XVIII CENTURY

V.A. Zmееv

This article describes the development of educational institutions in Russia during the XVIII century. Showed a significant M.V. Lomonosov's contribution in the functioning of the Academic University, rector of which he was with the 1758 to 1765. Draw conclusions about the causes of failed innovations in the management of high school at that time.

Key words: *high school, administration, development of educational institutions, XVIII century.*

Сведения об авторе

Змеев Владимир Алексеевич — доктор исторических наук, профессор кафедры истории ИППК МГУ имени М.В.Ломоносова. Тел. (495) 939-33-56; e-mail: iprkhi-story@mail.ru

СЛОВО МЭТРА

МАТЕМАТИКА И ИСКУССТВО

**Выступление на круглом столе: конференция
“Математика и искусство”, Суздаль-96, 23.09.1996**

Б.В. Раушенбах

Я помню, когда вышла моя первая книжка о перспективе и она широко обсуждалась, один художник стал говорить, как ему много моя книжка дала, и стал излагать мне мои идеи, и даже что-то рисовать на доске, что родилось будто бы из этих идей. Я помню, как я был удивлен. Потому что ничего того, о чем он мне говорил, в моей книжке не было, я про это не думал, не писал, ничего не знал. Я сперва попробовал его осторожно вернуть к моему тексту, объяснить, что я-то имел в виду. Но по словам его, по глазам, по всему я увидел, что он совершенно не понимает, о чем это я говорю. Он совершенно другое читал, чем я написал. И мы с ним стояли у доски, как два дурака, друг друга не понимая.

Наоборот, отзывы представителей логического знания о моей работе — инженеров, физиков, математиков — тоже были положительные, но они создавали совершенно другой мир, мне, конечно, более близкий, хоть очень иногда неожиданный. Один из них сказал, мол, что я только из вашей книги понял, что такое искусство. Это был совершенный бред. Потому что у меня об искусстве ни слова не было. Это была книжка о перспективе. Но он первый раз в жизни прочел книжку, так или иначе касающуюся искусства, где все было логично. На его языке было написано. Я спросил: “А вы не читали наших знаменитых искусствоведов? Алпатов?” Он говорит: “Конечно, читал”. — “И что же?” — “Потоки слов. А содержания — никакого”. Вот мнение представителя точных наук о литературе, написанной образами. Я тогда понял, что существуют два способа мышления и, хотя они говорят на русском языке об одном и том же, — они друг друга не в состоянии понять.

Именно наличие этих двух совершенно взаимно непонимающих способов восприятия мира и придает нашей проблеме отношений между математикой и искусством очень большую специфику. Но тогда возникает естественный вопрос: а имеет ли вообще смысл наше взаимодействие, обсуждения и встречи, если эти две группы специалистов друг друга абсолютно не понимают? Я думаю — имеет. С учетом того, о чем я говорил, наше взаимодействие полезно и даже необходимо.

Математические методы по отношению к искусству могут играть достаточно большую роль, и математика достаточно много может дать для понимания развития искусства, для анализа его форм и своеобразной структуры. Но необходимо помнить, что при всем этом математика остается, так сказать, вспомогательной дисциплиной, так как она не может ни определить, ни оценить, ни понять художественного образа. А главное в искусстве, без чего его нет, именно художественный образ.

Я беру живопись, картины, я этим занимался. Вот, предположим, портрет. Нам говорят, что вот это — гениальный портрет, пусть — Рембрандта. Математика при определении художественной ценности портрета никакой роли не играет. Она не может отличить хороший портрет от плохого. Правда? Но, с другой стороны, такая вещь, как теория перспективы, технически ведь связанная с портретом, без нее портрета тоже не будет, — она основана на математике. Значит, если мы вовремя и всерьез поймем, что математика является вспомогательной дисциплиной и не будем претендовать на то, что мы все за художника сделаем (да если бы мы могли все за них сделать, мы бы сейчас написали бы все прекрасные картины, стихи и романы!), то наши знания и возможности могут оказаться чрезвычайно полезными. Более того, математика (я имею в виду не формулы, а логический подход) может помочь самим художникам что-то переосмыслить, передумать, и по-другому увидеть свое дело, иначе, с другой, что ли, точки. И я сам в этом убедился — математика иногда дает возможность иначе взглянуть на развитие искусства, на ход его истории, заметить нетривиальное.

Ну, к примеру, вы знаете, что в первобытном обществе “Я” не существовало: если человек убивал животное, он считал, что это племя убило, пусть — его руками, но племя. И человек воспринимался и сам себя воспринимал не как “Я”, а как “0”, это было нормально. Если предположить, что это сохранялось в Египте, возникает интересная логическая цепочка. Правда, прямых доказательств насчет Египта у меня нет. Однако существуют доказательства для Индии. Там, по законам Ману, человек ни за что сам не отвечает, отвечает вся семья. Если он сделал что-нибудь плохое, вся семья наказывается. Ну, раз нет отдельного человека! Не было человека.

Не было “Я”, “Я” отсутствовало, было только “Мы”. Поставим вопрос: как изображать мир с позиции “Мы”? Давайте так: я вижу стол таким, он — другим, ты — третьим. А как Мы видим? Собирательное “Мы”, “Мы-субъект”? А “Мы” никак не видим. Тогда, с точки зрения “Мы”, надо изобразить стол таким, каким он есть, а не каким его видит отдельный человек. Чем “Я-художник” лучше “Я-другого”? Мы же “Мы”, понимаете? И, естественно, что в тот период, когда в обществе господствует не “Я”, а “Мы”, надо писать предметы такими, какими они есть на самом деле, а не такими, какими их видит каждый отдель-

ный человек. Объективная форма, что стол — прямоугольный, это для всех одинаково. Значит, в эпоху “Мы” надо изображать тот же стол и все другое объективно.

А объективное изображение — это чертеж, простите! И умеют сегодня изображать объективное пространство лишь инженеры, художники этим не занимаются. Но если мое предположение верно, то для художников Древнего Египта искусство как раз — это, условно говоря, художественное черчение, а не рисование. Я сравнивал их фрески и рельефы с нашими чертежами, и выяснилось, что если приложить наши государственные стандарты, наши ГОСТы по черчению к египетскому искусству, то там все точно, все так и есть, ни одного отклонения. Египтологи, искусствоведы этого не заметили: они не знают черчения, машиностроительного, а я знал. Больше ничего. Но наше машиностроительное черчение, которое сейчас существует, развивалось постепенно, начиная с XVI—XVII вв., и достигло к XIX в. уровня почти сегодняшнего. И дальше не развивается, потому что это предел совершенства, потому что — лучше нельзя. Но тогда искусство Древнего Египта — тоже предел совершенства, поскольку они изоморфны.

А что же Античность? Античность передает уже зрительный образ, а не объективную форму объекта. То есть это принципиально другой подход. Античность передавала уже взгляд отдельного человека. Я специально посмотрел, когда это произошло. У них тоже были изображения египетского типа, чернофигурные вазы, например, а потом появляются изображения перспективные. Вот этот момент перехода очень важен. Он совпал с моментом появления философов и с появлением человеческого “Я” в Греции. Примерно тогда Перикл на похоронах афинян, погибших в битве со спартанцами, говорит, что у нас, теперь, наконец, каждый человек может сказать, что он — личность. Он, афинянин, еще чувствует спиной это прошедшее человеческое “Мы”, а сейчас уже горд своим “Я”.

И вот в тот момент, когда в Греции происходит переход от “Мы” к “Я”, меняется и система перспективы, если можно так выразиться. Появляется “Я” и все, что меня окружает. Все объекты, предметы теперь меня интересуют, потому что они именно меня, мое “Я” окружают. Потому что в античности возникла проблема близкого пространства. Никто не интересовался, что там за дали, дайте близкое рассмотреть, среди которого “Я”, мое “эго”. И “эго” хотело себя изображать. И тогда возникает математическая проблема — как изображать близкое пространство? Математика показывает, что близкое пространство нужно передавать в параллельной перспективе, это и стало перспективой античного искусства. Это тоже был оптимум, лучше не придумаешь.

Выходит, что в искусстве никогда, ни на каком этапе не было “неумения”, как это искусствоведы в учебниках пишут — “они еще не

знали перспективу, еще наивно изображали...” Ничего не наивно, они изображали наилучшим возможным способом! И сегодня, если честный художник будет работать, он обязан рисовать ближний план в параллельной перспективе. И портретисты это знают — когда они пишут групповой портрет, они никогда не изменяют размер головы в зависимости от расстояния.

Возьмем эпоху Ренессанса. Это эпоха великих географических открытий, люди стали чувствовать себя хозяевами Вселенной. Их больше не интересует близкое, их интересует даль. И появляется это самое изображение, которое им нужно, — появляются дали, пейзажи, горизонт, за который они уезжают открывать новые земли. Естественно, что рождается новая ренессансная перспектива. В зависимости от изменения менталитета меняются и художественные методы. Вернее, мироощущение и тематика, материал каждый раз требует идентичных методов. Но методы каждый раз оптимальные. Поэтому движение от Египта к Возрождению это не подъем на вершину, а сначала — подъем на Египетскую вершину, потом подъем на Античную вершину, такую же высокую, а потом подъем на вершину Ренессанса, понимаете? Математика позволила, совершенно не трогая художественного образа, увидеть по-новому историю: вместо одной вершины, к которой человечество стремилось всегда, как думают искусствоведы до сих пор, на самом-то деле — последовательное покорение трех вершин. Каждая вершина, как выяснилось, решала свои задачи оптимальным образом. И было бы величайшей дуростью в Античности применять перспективу для изображения близкого пространства — ничего, кроме жуткого искажения, это бы не дало.

Как видите, математика (в смысле — математическая логика) позволила увидеть эти вещи, лучше понять историю.

Точно так же — средневековая обратная перспектива. На самом деле там нужно изучать два вида обратной перспективы: слабую и сильно выраженную. Сильно выраженная — это отдельный вопрос. А если слабая, не больше десяти градусов, то это просто нормальное человеческое видение. Все мы видим близкий предмет в слабой обратной перспективе. Надо еще учитывать, что и в Средние века, и в Античности художники писали по памяти, не было понятия рисования с натуры. Человек ходит по комнате, видит окружающие предметы с близкого расстояния: вот стул стоит, он видит его каждый день, близко, он помнит, как этот стул выглядит. И пишет потом, как помнит. Пишет в обратной перспективе — как ежедневно видел.

Вот посмотрите “Троицу” Рублева. У него у одного ангела подножье параллельное, а другое — в обратной перспективе, примерно семь градусов. И то и другое суть естественное зрительное восприятие близкого пространства. В близком пространстве человек все видит в

параллельной или слабой обратной перспективе, никогда не видит сужения. И поэтому не надо удивляться, что — вот обратная перспектива, откуда она возникла и как могла получиться. Надо изучать — как она могла пропасть. Нормальное человеческое зрение — пропало! Потому что задурили голову во времена Ренессанса, что надо чтоб сходились на горизонте параллельные прямые. На самом же деле прямые человек видит кривыми, которые на переднем плане как бы параллельны, а на дальних — сходятся на горизонте. Неудивительно, что художники и сейчас ужасно не любят писать близкие передние планы. Всегда картина у них начинается вон с того места, где кончается обратная перспектива и все прочие неприятности. И это понимание дала математика, не искусствоведческий анализ картин, а уравнения, написанные для зрительного восприятия.

Я хотел этим примером просто показать, что математика может многое дать для искусства непосредственно, не путем общих рассуждений, а именно — непосредственно, своими методами. Но математика должна при этом помнить свою ограниченность, что она только может анализировать формальные стороны, перспективу там, еще что-то, то, что поддается формализации, и не должна влезать в святая святых, в художественный образ. Это то, что запретно, это то, что именно художники понимают. Я, по-моему, совершенно не могу понять, что такое художественный образ, и совершенно не могу отличить хорошую картину от плохой, талантливую от неталантливой. Должна быть, видимо, сильно развита внелогическая, образная часть восприятия мира, внелогическая компонента мозга.

Это, я уже сказал, что-то для меня непонятное — художественный образ. Не только лично для меня непонятное, но мне кажется, что его и нельзя вообще формализовать, ни сейчас, ни в ближайшее столетие, может быть — никогда. Я обычно объясняю это таким образом. Представим себе, что у нас имеются два совершенно одинаковых полотна. Две одинаковые картины. Портреты. Ну, что угодно. Один написан гениальным мастером и признан всеми за гениальный, например “Сикстинская мадонна”. Рядом висит точно то же самое, но копия, сделанная другим художником. Теперь, если начнем смотреть, то что получается? Например, геометрия картины, вопросы композиции — будут абсолютно одинаковы (копия!), вопросы симметрии абсолютно будут совпадать, вопросы асимметрии — тоже, цвета будут те же самые. Поэтому любой математический подход, который исходит из этих формальных понятий, скажет, что эти картины одинаковы, а на самом деле одна стоит многие миллионы долларов, а другая — ничего не стоит.

Значит, в чем же тут дело? В чем-то! Сами искусствоведы это понимают. И когда у них пытаешься понять, чем отличается гениальная картина от копии, даже той же эпохи, они говорят, что гениальность —

это отличие “чуть-чуть”. У них есть такое отличие “чуть-чуть”. Это “чуть-чуть” и есть гениальность. А что до этого — школа, умение, ремесло, это все не то. А вот “чуть-чуть”, эти мельчайшие, почти неуловимые особенности, они и делают картину гениальной. Но это “чуть-чуть”, оно как раз и показывает почти полную безнадежность формализации и последующего анализа художественного образа математическими методами.

Дело в том, что в математике это (“чуть-чуть”) означает малую разность больших величин. Допустим, мы придумали какую-то численную оценку — картины, чего угодно. Одна оценка будет, предположим, 1,263, а другая — 1,273, для математиков эти оценки практически одинаковы, а для нас с вами — одно и то же. Но для искусства именно то, что после запятой во втором или третьем знаке — это и будет самое главное, это и есть то “чуть-чуть”, от которого все зависит. Эта вот сторона и делает безнадежной попытку математически влезть в то, что называется художественным образом. Мы тут сталкиваемся с отличием в величинах второго порядка малости: первый член — одинаков, второй — тоже. А вот третий, т.е. второй порядок малости, будет другой. Может — четвертый член, третий порядок. Искусствоведы недаром же говорят “чуть-чуть”. А не просто — “чуть”.

Вот именно “чуть-чуть”! То есть при нашей попытке анализировать произведение искусства со стороны образа математики натываются на то, что и есть отличие гения от посредственности: это второй, третий порядок малости. Мы этого своими методами оценить не в состоянии, не умеем. Я сейчас не вижу такого алгоритма, чтобы сделать это возможным. И в ближайшем будущем — не вижу. Может, какой-то гений математический когда-нибудь придумает, нельзя исключить, но, по моему, вряд ли.

Какие же выводы можно сделать? Мой собственный опыт показывает, что это не безнадежное дело — заниматься математикой в искусстве. То есть можно чего-то добиться. И постепенно кое-что, что удастся сделать, начинает проникать в искусствоведческую литературу. Вот на днях мне позвонили из Ленинграда искусствоведы. Просили разрешения в энциклопедическом издании написать, что в Египте — это было черчение.

Я говорю больше “искусствоведы”, а не “художники”, потому что науку (математику) имеет смысл, конечно, сопоставлять с науками же (искусствоведение, литературоведение и т.д.). Сами художники знают, что им нужно. Но что-то — из того, чем мы занимаемся, — им бы тоже, может, пригодилось. Тут самая большая сложность, что мы говорим, простите, на языке собачьем, мы друг друга понимаем. А они — кошки, они нашего лая не понимают. Я поэтому очень советовал бы всем, кто работает в математике, хоть одну статью написать на человеческом

языке, на языке художников. Они же наши сочинения не читают! Мой опыт показал, что это очень трудно — написать, чтоб до них дошло, чтоб им было интересно. Но можно! Все-таки можно! И очень не хотелось бы, чтобы наше сообщество математиков (“математиков” — я условно говорю) жило отдельно от художников: они что-то там рисуют, а мы что-то болтаем. Вот для того, чтобы сделать возможным и плодотворным контакт, и надо писать на понятном им языке, по возможности не столько понятиями, сколько образами, поэтому нам надо учиться.

Сведения об авторе

Раушенбах Борис Викторович (1915–2001) — российский советский физик-механик, один из основоположников российской космонавтики, академик АН СССР, академик РАН.

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИИ, КНР И СТРАН СНГ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРСПЕКТИВЫ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

О.А. Машкина

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

В статье анализируются изменения, произошедшие в сфере международного сотрудничества России с КНР и новыми странами, образовавшимися на евразийском пространстве, а также оцениваются перспективы региональной интеграции и академической мобильности в сфере высшего образования.

Ключевые слова: *евразийское пространство, региональная интеграция, академическая мобильность.*

Возможность учебы за рубежом позволяет молодым людям не только повысить квалификацию, но и значительно расширить кругозор, познакомиться с культурными и техническими достижениями, традициями, условиями труда и жизни в других странах. Обучение, как и само нахождение в другой социокультурной среде, неизбежно влияет на мировоззрение и нормы поведения студента. Выступая как важнейший инструмент трансформации и идентификации личности молодого человека, образование может привести к усвоению как универсальных, так и специфических ценностей, присущих данному обществу, возрастной группе или социальной прослойке.

Прием иностранных граждан на учебу актуален для развития любой национальной системы образования. Во-первых, через подготовку иностранных граждан идет трансляция своих национальных приоритетов и культурных ценностей, во-вторых, обучение иностранных граждан является барометром качества и средством повышения престижности национальной системы образования, а, в-третьих, в последние десятилетия это становится в весьма прибыльным направлением бизнеса. Емкость мирового рынка образования в настоящее время оценивается в 50–60 млрд дол. [1:8]. Более 10 млрд дол., по оценкам российского эксперта в ООН С.А. Тангына, зарабатывает США [2:149]. Почти половина учащихся на послевузовской ступени в США не являются американскими гражданами. Система высшего образования США не только получает существенную финансовую выгоду от обучения иностранцев,

но и отбирает наиболее талантливых иностранных учащихся для эффективного развития своей экономики знаний.

В 1990 г. СССР занимал третье место в мире по численности иностранных студентов после США и Франции. Современная Россия находится по этому показателю на 8-м месте [3:13]. По некоторым данным, Россия зарабатывает на обучении иностранцев 60–70 млн дол. в год [4]. Доля России на мировом рынке обучения студентов-иностранцев составляет только 3%, что почти в 2 раза меньше, чем доля КНР. В настоящее время в 650 российских вузах обучается более 120 тыс. иностранных студентов, из них 70% — граждане СНГ. В 37 филиалах, открытых российскими вузами в странах СНГ, учится еще 25 тыс. человек, как правило, граждан этих же стран [4]. По сведениям ведущего специалиста отдела организации международной деятельности Т.Н. Бухтияровой, в 2009/2010 учебном году в МГУ проходили обучение и стажировку 2100 иностранцев, а в филиалах МГУ, расположенных в странах СНГ, дополнительно обучалось 5 тыс. студентов¹.

То что в зоне российского экономического и культурного влияния по-прежнему остается большинство стран-участниц СНГ, неудивительно. Для молодых граждан СНГ обучение в России достаточно комфортно из-за психологической, культурной и территориальной близости. Большинство студентов из СНГ владеют русским языком с детства, хотя, как показывает практика обучения в МГУ, их словарный запас в основном ограничен бытовой и общекультурной лексикой.

Кроме СНГ некоторые другие страны мира сохраняют культурно-исторические связи с Россией и обеспечивают приток иностранных учащихся в российскую систему профессионального образования. В первую очередь — это приграничные страны, имеющие общие с Россией природно-хозяйственные ресурсы. Китай занимает в ряду этих стран особое положение в силу сложившихся традиций и благодаря общности геополитических интересов.

В сфере сотрудничества РФ и КНР по подготовке специалистов можно выделить два этапа. Первый относится к 1950–1960 гг. Китайская сторона в тот период направила на обучение и стажировку в СССР большой контингент молодежи. Надо отметить, что советская и китайская молодежь середины прошлого века имела много общих характеристик. Это были люди, формирование которых пришлось на годы второй мировой войны. Послевоенное поколение молодежи в обеих странах было зрелым в своих убеждениях, умело четко формулировать цели, задачи и пути их достижения. Для них была характерна повышенная тяга к знаниям и отношение к учебе как к своему гражданскому долгу. Второй этап образовательного сотрудничества между РФ и КНР

¹ Данные отдела приема иностранных граждан МГУ за 2009/2010 учебный г.

начался в 1980-е гг. в период политико-экономических реформ в обеих странах. В отличие от предыдущего современный этап менее политически окрашен, но более прагматичен по своим целям.

В настоящее время, по данным министерства образования КНР, в России обучается в общей сложности 15 тыс. китайских студентов, что составляет примерно 13% всех иностранных студентов в РФ и 5% от 350 тыс. молодых китайцев, получающих образование за рубежом [5–7]. Очевидно, что перспектива получения образования в российских вузах для молодых китайцев не кажется столь привлекательной, как обучение в развитых западных странах. Тем не менее оно имеет свои преимущества: более доступно из-за территориальной близости, особенно в пограничных районах; стоимость образовательных услуг и проживание в России (кроме крупных мегаполисов) дешевле; в мире российские вузы обладают высокой конкурентоспособностью благодаря теоретической фундаментальности и системности формирования научного мировоззрения, и, что не менее важно, учеба в России остается востребованной вследствие сложившейся исторической близости между народами наших стран.

Последнее, на наш взгляд, является отсроченным результатом того культурного сотрудничества, которое тесно связывало наши страны в 1950-е и начале 1960-х гг. Возможно, фактор близости не очень осознан, но он проявляется в том, что современное старшее поколение китайцев — родители нынешней китайской молодежи — лучше знают русскую культуру, чем западную. Со временем, вследствие естественного ухода поколений эпохи большой дружбы, а также массивного натиска американской массовой культуры в Китае, этот фактор, к сожалению, может быть утерян.

КНР обладает огромным потенциалом как рынок потребления образовательных услуг: доля детей и молодых людей в возрасте от 6 до 22 лет в 2005 г. составляла 27,1% [8:75]. Вслед за ростом зажиточности все больше китайских семей отправляет своих детей на учебу в зарубежные вузы. По официальным данным, с 1978 г. по конец 2006 г. на учебу из КНР выехало свыше 1 млн молодых людей, причем за последние шесть лет численность молодых китайцев, обучающихся в зарубежных вузах, удвоилась [5:201].

В общественных кругах Китая обучение за рубежом рассматривается с двух противоположных позиций. Оптимисты утверждают, что обогащенные передовым опытом и знаниями стажеры внедряют в экономику и науку Китая новые технологии и формы управления. Пессимисты, напротив, выражают сомнения в том, что такого рода специалисты принесут пользу Китаю, поскольку своей карьерой и высокими зарплатами они привязаны к западным корпорациям и выражают их интересы.

Китайское руководство тем не менее поощряет студенческую миграцию по двум объективным причинам: во-первых, китайские вузы не

способны в настоящее время принять всех желающих учиться, хотя прием в вузы неуклонно растет; во-вторых, возвращение дипломированных специалистов из-за рубежа позволяет поднять профессиональный уровень рабочей силы Китая. Правительство КНР свой курс в отношении академической мобильности формулирует следующим образом: от политики выезжать за границу на учебу к политике привлекать из-за рубежа на пользу родине [9:247].

За последние 20 лет в КНР вернулись 275 тыс. молодых китайцев, обучавшихся за рубежом, т.е. практически каждый четвертый. Для сравнения, в 2004 г. в РФ из-за рубежа вернулись 20–25% дипломированных специалистов [5:201]. Как видно, доли вернувшихся в нашу страну и КНР практически одинаковы, однако в отличие от русских китайцы, находясь долгие годы за рубежом или даже получая гражданство другой страны, никогда не прерывают связь с родиной и проживающими там родственниками. Такая привязанность к стране объясняется приверженностью китайцев к национальным культурным нормам, традиционным идеалам и образу жизни.

Западные страны активно борются за талантливых бакалавров китайских вузов, предоставляя им стипендии на учебные стажировки за рубежом, которые они по окончании обучения должны отработать на фирме-спонсоре. Моторола, Мерседес-Бенц, Самсунг, Сони охотно выделяют средства на дальнейшее обучение способных выпускников китайских вузов. Так, 50% из стипендиального фонда известного политехнического университета Цинхай предоставляются западными инвесторами. В Пекинском университете 3 из 4 млн юаней, выделенных на стипендии, — деньги иностранных компаний [10:79]. На рубеже веков ежегодно 25 тыс. молодых китайцев за собственный счет выезжали в США на обучение, вывозя на эти цели 4 млрд юаней (около 482 млн дол.), а это означало, что в среднем каждый выезжающий китаец тратил от 140 до 180 тыс. юаней (17–21,7 тыс. долл.) [10:79].

Наряду с поощрением выезда своих граждан за рубеж КНР прилагает максимальные усилия для привлечения в свои вузы иностранцев. В настоящее время в китайских вузах обучается на разных уровнях и типах программ 92491 иностранный студент, из них свыше 7000 — российские студенты [11:42]. РФ занимает 6–8 место по численности обучающихся в Китае иностранных студентов, превращаясь в одну из ведущих стран-доноров для китайской системы образования [12:237].

Российская молодежь, особенно из приграничных с Китаем районов, а также молодежь среднеазиатских республик СНГ все чаще рассматривает китайские вузы как один из перспективных каналов профессионализации с дальнейшим хорошим трудоустройством. Примечательно, что если в 1980-1990-е гг. в Китай, как правило, ездили узкоспециализированные гуманитарии на стажировку длительностью не более одного

года, то теперь в некоторых дальневосточных и сибирских вузах сложилась практика отправлять своих студентов на учебу в партнерские китайские вузы на 2–3 года или даже на весь период обучения. Посетив сайты российских студентов в КНР, можно убедиться, что кроме филологии, философии, медицины у нашей молодежи все более популярными становятся экономические и управленческие вузы крупных мегаполисов Китая. Это свидетельствует, с одной стороны, об интересе нашей молодежи к традиционной конфуцианской деловой культуре, а с другой — о высоком уровне современного преподавания дисциплин экономики и менеджмента в ведущих китайских вузах. Причиной растущего интереса россиян к обучению в Китае являются феноменальный рост экономики страны и понимание того, что знание китайского языка значительно расширяет карьерные возможности.

В ходе многочисленных и не очень удачных образовательных реформ современная Россия постепенно теряет свои позиции международного центра образования. Возникает необходимость поиска новых, адекватных конъюнктуре мирового образовательного рынка, моделей повышения эффективности международного сегмента российской высшей школы. Этот поиск идет в русле общемировых реформ высшего образования в направлении сближения стандартов российской системы образования с общеевропейскими. В 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу. Она также является инициатором и активным участником ряда других программ региональной кооперации в сфере образования, в частности в рамках Содружества независимых государств (СНГ) и Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). В отличие от Запада, страны, входящие в эти организации, отличаются большим культурно-идеологическим разнообразием и значительным разрывом в уровне социально-экономического развития. Интеграция в рамках евразийского пространства не является простым дополнением к Болонскому процессу, поскольку преследует несколько другие задачи: расширение доступа граждан к возможностям обучения и трудоустройства в более развитых зарубежных странах; снижение риска международной изоляции и маргинализации национальных систем высшего образования.

Распад СССР, образование новых независимых государств, возрастание роли КНР — эти факторы привели к формированию кардинально новой геополитической ситуации на евразийском пространстве. Вновь образовавшиеся страны столкнулись с многочисленными проблемами: дезинтеграцией экономических связей, ростом религиозного экстремизма, организованной преступности, незаконным оборотом наркотиков и оружия, массовой нелегальной миграцией. Общий спад экономики и уровня жизни населения привел к снижению уровня образования в большинстве стран СНГ. Переход к рыночным отношениям имел негативные последствия для развития науки и образования

в этих странах. Особую остроту приобрели такие проблемы, как несбалансированность подготовки специалистов гуманитарного и технического профиля, отток молодежи из науки, нарушение преемственности научных школ и различных ступеней и уровней образования. В ряде стран из-за финансового дефицита резко ухудшилась материальная учебная база, выросла доля платных образовательных услуг, снизилась доступность образования. Повсеместно упал социальный престиж педагогической деятельности.

Попытки проведения модернизации национальных систем образования в новых странах поначалу сводились к механическому переносу чужих реалий без учета своего внутреннего потенциала и потребностей. Многие страны СНГ ориентировались на российские реформы, особенно в сфере высшего образования, поскольку сохранялись не только традиции, но и зависимость от советской школы. Не хватало учителей, которые могли бы вести занятия на национальных языках, учебная и научная литература в основном была на русском языке. Непоследовательность образовательных реформ внутри России, а также неудачи собственных реформ из-за слепого заимствования российского опыта вызвали усиление дезинтеграции в образовании стран бывшего социалистического содружества. Многие из них обратились к изучению опыта развитых стран.

Показателен в этом плане Казахстан, который на первом этапе почти полностью повторял Россию. В последние годы пути образовательных реформ в России и Казахстане начали расходиться. В Казахстане идет активный процесс разгосударствления и приватизации высших учебных заведений. Кардинально изменился механизм формирования студенческого контингента. Вступительные экзамены в государственные вузы проводятся по единой технологии специализированными центрами комплексного тестирования. Прием абитуриентов осуществляется по государственному заказу с предоставлением студентам государственных образовательных грантов и кредитов. От принципа финансирования объекта образования Казахстан переходит к принципу финансирования субъекта образования. Одна из приоритетных задач государственной программы “Образование”, утвержденной президентом республики Казахстан, — поэтапная интеграция академической и отраслевой науки с высшим образованием, что должно ликвидировать разрыв между образовательными и научными процессами [13].

Эти нововведения, заимствованные из опыта развитых стран, дали новый стимул развитию казахстанского высшего образования. Таким образом, пройдя путем проб и ошибок, система образования Казахстана сумела синтезировать лучшие достижения российского и западного образования и создать собственную национальную систему с “казахской спецификой”.

Своим самобытным путем идет и образование в КНР. Обязательная 9-летняя школа охватывает 99% детей соответствующего возраста. Правительство КНР существенно улучшило условия обучения в сельской местности, починив 2,2 млн аварийных школ и построив более 7 тыс. интернатов, выделив немалые средства на оснащение школ оборудованием для дистанционного обучения. Тем самым создаются предпосылки не только для повышения общего качества обучения, но и для индивидуализации образовательной траектории учащегося. Масштабы обучения в средней школе высшей ступени (СШВС) выросли по сравнению с 2002 г. на 55,5% [5:55]. Прием в вузы увеличился с 7,2% от числа молодых людей соответствующего возраста в 1995 г. до 23% в 2007 г. [11:15]. Значительно усовершенствована инфраструктура и номенклатура высшего образования. Вузы превратились в крупнейшие научно-исследовательские и изобретательские центры, они получают свыше половины технических изобретательских патентов и государственных премий. В 2006 г. при университетах действовали 62 государственных технопарка, 63% ключевых лабораторий и инженерно-конструкторских исследовательских центров. Университеты стали обладателями 45 тыс. патентов [5:57]. Китайские вузы не только сосредоточили в своих руках самое современное исследовательское оборудование, но и превратились в высокотехнологичные предприятия, владеющие правом интеллектуальной собственности. В вузах культивируется среда самой высокой конкурентоспособности в КНР. Бурный рост высшей школы позволяет китайским специалистам говорить о том, что в стране начался переход от элитного высшего образования к массовому, который позволит к 2020 г. достичь показателей развитых стран. Гордость за свои личные и национальные успехи дает мощнейший толчок росту мотивации китайцев к саморазвитию.

Наряду с успехами для образовательных систем евразийских стран с экономикой переходного типа, таких как Россия, среднеазиатские страны Содружества, КНР, характерны схожие проблемы, а именно дисбаланс структуры подготовки кадров; неэффективность государственного регулирования; слабость национальной саморегуляции рынка образовательных услуг и значительное распространение на этом рынке недобросовестной конкуренции, приводящей к снижению качества высшего образования. Будучи общими, они могут быть эффективно решены только коллективными усилиями. Как справедливо заметил президент Казахстана Нурсултан Назарбаев, “сегодня ничто более так не объединяет наши страны, как необходимость усиленного развития человеческого капитала” [13].

Формирование регионального рынка труда на евразийском пространстве рождает потребность в разработке общих критериев и стандартов качества обучения в сфере высшего образования. В свою очередь

унификация требований к подготовке рабочей силы способствует созданию единого образовательного пространства и росту академической мобильности. Системы образования России и стран-участниц СНГ сохраняют взаимную открытость, что может служить основой для интеграционных процессов. Тесные культурные связи, сложившиеся между Россией и государствами среднеазиатского и дальневосточного региона, практически никогда не прерывались (за исключением десятилетия “культурной революции” в КНР). Географическая и историческая близость стран — это основа взаимодополняемости и взаимосвязанности культур и традиций. Благодаря культурному обмену между народами этого региона существует взаимопонимание, чувство симпатии. Образно сказал об этом ректор МГУ академик В.А. Садовничий: “Наши системы образования вышли из одной колыбели и имеют единый исторический корень. За годы реформирования системы образования в разных странах стали приобретать свое собственное лицо, отличное от других. Постепенно формируются национальные системы образования... Разделенные государственными границами, мы крепко связаны тем, что не знает границ. Десятилетия общего прошлого, скрепленного общими радостями и общими бедами, стали исторической памятью — памятью сердца и ума, которая объединяет наши народы. Надо совместными усилиями вывести на новый уровень качества сферу образования, на деле создать единое евразийское образовательное пространство” [14].

Расширение свободного рынка труда, миграция квалифицированной рабочей силы создают объективную потребность в признании дипломов одной страны профессиональным сообществом другой страны. В национальных системах образования СНГ в настоящее время действуют две противоположные тенденции. Во многих республиках приступили к разработке собственных стандартов, создают свою законодательную и нормативно-правовую базу, изменяют номенклатуру и содержание учебных курсов и учебников, вносят радикальные коррективы в языковую политику. В то же время некоторые новые государства продолжают использовать образовательные структуры советского образца. В результате на пространстве СНГ одновременно используются как новые, так и старые уровни образования и квалификации, из-за чего возникают трудности с обеспечением академической мобильности абитуриентов и студентов, признанием эквивалентности документов об образовании [15: 416].

В образовательном сотрудничестве стран СНГ вследствие ориентации ряда стран на Болонский процесс, а также из-за некоторых политических разногласий интеграционные процессы идут медленнее, чем в рамках ШОС. 15 июня 2006 г. в Шанхае подписано Соглашение о сотрудничестве в области образования. Формирование единого рынка труда на евразийском пространстве вывело вопрос об однотипной си-

стеме оценки квалификации потенциального работника в первые ряды. В настоящее время странами ШОС разрабатывается проект Соглашения о взаимном признании эквивалентности документов об образовании и документов об ученых степенях и званиях, выдаваемых выпускникам образовательных учреждений государств-членов ШОС [16:18].

Одновременно под эгидой ШОС создается единый Образовательный Центр — Университет ШОС (УШОС). В 2008 г. на совещании министров образования государств-членов ШОС (г. Астана) была одобрена Концепция УШОС. Стороны подтвердили свое стремление к созданию и развертыванию в 2009 г. деятельности Университета ШОС в формате сети ведущих университетов государств-участников ШОС, осуществляющих между собой тесное взаимодействие под единым коллегиальным руководством по подготовке кадров высшей квалификации и проведению научных исследований в целях содействия эффективному социально-экономическому развитию стран ШОС и последовательному углублению многостороннего сотрудничества в области образования.

Университет ШОС нацелен на подготовку высококвалифицированных кадров по приоритетным областям экономического, научно-образовательного, технического и культурного сотрудничества государств-членов ШОС. Его основными задачами являются: поддержание единого образовательного пространства и интеграционных тенденций; расширение обмена студентами, аспирантами, докторантами и научно-педагогическими работниками; расширение научно-академического сотрудничества; внедрение современных образовательных методик и технологий; проведение экспертиз и выработка рекомендаций в конкретных областях сотрудничества ШОС; подготовка кадров для структур ШОС [17:40].

Приоритетными областями подготовки специалистов стали экология, регионоведение, IT-технологии, нанотехнологии и энергетика.

Концепция УШОС включает несколько направлений своего развития как единой сети в многостороннем формате:

- внедрение современных образовательных методик и технологий и обмен опытом;
- ведение совместной научно-исследовательской деятельности по ключевым для национальных экономик направлениям;
- расширение взаимного обмена научно-педагогическими работниками и учащимися: студентами, аспирантами, докторантами.

Планируется, что обучение студента будет проходить не в одном, а в нескольких вузах, входящих в сеть УШОС. Минимальный срок обучения студента в головном университете другого государства составит не менее 30-50% от общего периода обучения. Максимальное количество зарубежных вузов и срок пребывания в них для студента не ограничиваются.

Сформировать действенные механизмы такого взаимодействия — сложная задача, опыта решения которой нет ни у одной из стран-членов ШОС. Тем более что на пути к интеграции в рамках создания единого образовательного пространства ШОС существует ряд препятствий, в числе которых наиболее существенными являются отличия образовательных стандартов и недостаточная информированность образовательных сообществ стран СНГ и КНР о современном положении, структуре и реформах систем образования в этих странах; наличие бюрократических препон и зависимость взаимодействия в образовательной сфере от изменений политического курса стран-партнеров.

Для преодоления выявленных недостатков, а также для дальнейшей активизации сотрудничества в сфере образования ШОС предлагаются следующие мероприятия:

- организация постоянно действующих программ по информационно-аналитическому обеспечению сотрудничества всех стран ШОС в сфере образования;
- признание всеми странами ШОС важности развития академического обмена, взаимного признания дипломов о высшем образовании, перехода на двухуровневую систему обучения и кредитную систему оценки знаний для активизации образовательного сотрудничества государств-участников ШОС;
- осуществление координации вузовских программ, стандартов обучения, перечня специальностей с учетом региональной специфики и миграционных потоков на пространстве ШОС;
- разработка и внедрение совместных образовательных программ, в том числе дистанционных;
- открытие и деятельность в странах ШОС представительств и филиалов лучших вузов стран ШОС, в первую очередь РФ и КНР;
- проведение выездных конкурсов и олимпиад в регионе ШОС на русском и китайском языках как наиболее распространенных в данном регионе [17:41].

Системы высшего образования разных стран влияют друг на друга, происходит постоянный обмен, заимствование и копирование отдельных их черт и это — объективная реальность. Однако необходимо понимать, что использование международного опыта должно базироваться на глубоком понимании ментальной, культурной специфики каждой страны и не должно сводиться к механическому воспроизводству чужих моделей. Если странам — партнерам ШОС удастся сформировать общий подход с учетом сильных и слабых сторон развития их систем образования, насущных и перспективных потребностей экономики каждой отдельной страны и всего региона, то образование перейдет из категории национальных в категорию региональных приоритетов.

Список литературы

1. Кеворкова Н. Университеты выживания иностранных студентов в России (URL: <http://www.courier-edu.ru/cour0510/1900.htm>. 20.12.2010)
2. Тангян С.А. Неолиберальная глобализация. Кризис капитализма или американизация планеты? М.: Современная экономика и право, 2004. 149 с.
3. Лемуткина М. Альма-матер. Отец — Хрущев // Московский комсомолец. 5 февраля 2010.
4. Агентство Синьхуа (URL: www.russian.xinhuanet.com/xilan.htm 28.08.2009)
5. The 2008 Green Paper on Education in China (на кит. яз.) Пекин: Образование и наука, 2008. 268 с.
6. Россия и Китай развивают связи в области образования (URL: <http://amurpolit.ru/mews/> 18.05.2007. С. 19–11).
7. Образование в Китае (URL: <http://www.ustudy.ru/info> 03.05.2008)
8. The 2006 Green Paper on Education in China (Зеленая книга: Образование в Китае 2006) // Авторы-составители: Фан Вэньяо, Чжан Ли и др. Пекин: Образование и наука, 2006. 234 с.
9. Ли Ланьцин. Образование для 1,3 миллиарда (Экс-вице-премьер КНР Ли Ланьцин на десятилетней работе реформы и развития китайского образования). Пекин, 2007. 611 с.
10. Машкина О.А. Профессиональное образование в КНР. М.: Макс-Пресс. 2004. 96 с.
11. Educational Statistics Yearbook of China 2007 (на кит. яз.) Пекин: Женьминь цзяоюй чубаньшэ, 2008. 667 с.
12. Инновационная Россия. Сборник работ лауреатов и дипломантов Всероссийского конкурса интеллектуальных проектов “Держава-2009”. М., 2010. 256 с.
13. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева на XI Съезде Евразийской Ассоциации университетов. Астана, 10 марта 2009 г. (URL: http://www.enu.kz/about/p_and_u/speech/speechs_assoc.php 20.12.2010)
14. Выступление В.А. Садовниченко на XI съезде Евразийской ассоциации университетов. Астана, 10 марта 2009 г. (URL: http://www.enu.kz/about/p_and_u/speech/speechs_assoc.php 20.12.2010)
15. Организация, уровни и квалификации образования в зарубежных странах / Под ред. В.М. Филиппова. М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2004. 416 с.
16. Соглашение о сотрудничестве в области образования, подписанное 15 июня 2006 года во время юбилейного саммита ШОС в Шанхае // Сборник конференции “Сотрудничество государств-членов ШОС в области образования”. М., 2008.
17. Материалы участника III Недели образования государств-членов ШОС “Образование без границ”, Москва, 25-29 апреля 2010. М., 2010. 46 с.

INTERNATIONAL COOPERATION BETWEEN RUSSIA, CHINA AND CIS: THE PROSPECTS OF REGIONAL INTEGRATION

O.A. Mashkina

The article analyzes changes in the sphere of international cooperation between Russia, China and new countries formed in the Eurasian, the prospects of regional integration and academic mobility in higher education in this region.

Key words: *Eurasian region, Chinese-Russian cooperation, regional integration, academic mobility.*

Сведения об авторе

Машкина Ольга Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, заместитель декана ФПО МГУ. Тел. (495) 939-42-80; e-mail: Oliya-m@yandex.ru

СОБЫТИЯ И ГОДЫ

СКОЛЬКО СТОИТ УГЛУБЛЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ?

Д.Э. Шноль

(ГОУ школа-интернат “Интеллектуал”, кафедра математики;
e-mail: dshnol@mail.ru)

В статье содержатся рассуждения участника Всероссийского съезда учителей математики, прошедшего в МГУ 28–30 октября 2010 г., о целесообразности поддержки и затратах государства на углубленное изучение математики в школе.

Ключевые слова: *школьное образование, углубленное изучение математики.*

Прошедший съезд учителей математики оставил довольно много ярких (как положительных, так и отрицательных) впечатлений. Как обычно бывает, немало интересного было сказано в кулуарах. На секции, посвященной углубленному изучению математики, несколько выступавших разными словами выразили одну и ту же мысль: современный “математический” класс — это в большинстве случаев просто нормальный класс 30-летней давности. Класс, в котором принято учиться и ученики которого в состоянии хорошо усвоить **основную** программу по математике. Класс, где на фоне общего падения уровня школьного образования удается удержать планку за счет концентрации нормальных учеников и увеличения часов математики. Выпускник такого класса в состоянии дальше осваивать программу по математике технического вуза, а это уже стало редкостью. Вузовские преподаватели в отчаянии от уровня подготовки пришедших к ним первокурсников, и в некоторых институтах уже происходит подстройка под реальный уровень студентов: в первом семестре им читают “ликбез” по школьной программе.

Массовые математические классы востребованы всем обществом: в них хотят отдать своих детей нормальные родители, в них хотят работать учителя (не только математики), такие классы являются последней надеждой негуманитарных вузов. На фоне этой очевидной профессиональной картины мне показались очень тревожными рассказы моих коллег о том, что профильные математические классы в их городах часто и с пристрастием проверяются начальством и при выявленных недостатках закрываются. Делается это, как им объясняют, прежде всего в

целях экономии. Дело понятное: недостатки можно выявить всегда, было бы желание.

Мне стало интересно посчитать, сколько же стоит углубленное обучение математике? О каких суммах идет речь? Много ли можно сэкономить, закрывая профильные математические классы? Результатами этих расчетов мне и захотелось поделиться с читателем.

Итак, в 2010 г. в России было меньше 900 000 выпускников. Увеличим это число в большую сторону — будем считать, что в стране по одному миллиону десятиклассников и одиннадцатиклассников (вместе два миллиона). Допустим, что пятая часть из них может учиться в массовых математических классах, описанных выше. Итого 400 000 учеников. Будем считать, что средняя наполняемость математического класса — 20 человек (в городах, конечно, больше). Значит, нужно открыть 20 тыс. математических классов. В каждом классе к базовым 4 часам по математике прибавим еще 3 (7 часов математики — мечта каждого учителя!). Итого в год на класс нужно прибавить 100 часов. Сколько стоит один час? Это посчитать трудно, так как в разных регионах и у разных учителей он стоит по-разному. Давайте исходить из того, что в математических классах работают самые лучшие учителя (с высшей квалификационной категорией) и их час стоит 200 руб. В этом случае ставка — 18 часов в неделю, т.е. 80 часов в месяц, — будет равна 16 000 руб. (для многих учителей с высшей категорией такая ставка — тоже мечта). Итак, дополнительные часы в одном классе стоят 20 000 руб., а по всей России — 400 миллионов. Все ли мы учли? А учебники? Сильно изменить картину они не могут, потому что уже написаны и изданы. Просто вместо обычного учебника школьник получает пособие для углубленного изучения математики. А проверка тетрадей? А предпрофильные классы и кружки? Хорошо, добавим к полученной сумме еще 25%. Получим **полмиллиарда** рублей в год. Большие ли это деньги? Коллеги, это **смешные** деньги! Давайте сравним эту сумму с расходами, к примеру, на дорожное строительство. И школьное математическое образование, и строительство дорог — это вложение в будущее страны, так что сравнение имеет некоторый смысл. Строительство одного (!) километра двухполосной дороги в России стоит в среднем около 250 млн руб. Внимание: углубленное обучение математике **по всей России в год** стоит столько же, сколько строительство двух километров дороги! А если сравнивать с ценой магистральной Москва — Санкт-Петербург, то столько же, сколько **полкилометра** такой трассы.

Вернемся к съезду учителей математики. На пленарных докладах в день открытия было сказано немало пафосных слов о том, что качественное школьное математическое образование является основой интеллектуальной, технической и военной самостоятельности нашей страны. При этом советник президента А.В. Дворкович добавил, что, к

сожалению, Россия пока не настолько богата, чтобы значительно увеличить финансирование школьного образования. Приятную возможность сделать выводы я предоставляю читателю.

HOW MUCH DOES AN IN-DEPTH STUDY OF MATHEMATICS?

D.I. Shnol

This article contains discussion of participant teachers of mathematics, which was held at MSU in November 2010, the expediency of support and cost of government for in-depth study of mathematics in school.

Key words: *school education, in-depth study of mathematics.*

Сведения об авторе

Шноль Дмитрий Эммануилович — заведующий кафедрой математики, учитель математики ГОУ школы-интерната “Интеллектуал”, г. Москва. Тел. 8-915-202-25-30; e-mail: dshnol@mail.ru

КЛАДЕЗЬ ИДЕЙ И ОПЫТА

ПРОЩАЙ, РОССИЯ?

В.С. Непомнящий

(Институт мировой литературы имени М. Горького РАН; e-mail: info@imli.ru)

Статья известного российского литературоведа посвящена критике “инноваций” в системе образования в России, в частности ЕГЭ, сокращения часов на изучение русского языка и литературы, технологизации школьного обучения как пути к бездуховности. Автор призывает вернуть в образование культуру и человеческие ценности.

Ключевые слова: ЕГЭ, технологии, изучение русского языка и литературы.

Всем нам известно: случилось как-то с одним стариком “великое чудо” — он поймал в море рыбку, не простую, а золотую, которая к тому же “по-нашему” говорила. Пораженный чудом, он отпустил рыбку в море, а жене признался: “**Не посмел** я взять с нее выкуп”. На что в ответ получил: “**Не умел** ты взять выкупа с рыбки!”

“Не посмел” — “не умел”. Тут противопоставление — (если угодно) формула глобального, как сейчас любят говорить, охвата. Понимающему, духовному, в конечном счете, собственно **человеческому** началу противостоит корыстное, потребительское, **технологическое** — “главное уметь”.

Пушкинская Старуха уверенно воцаряется ныне в жизни, в частности в образовании, с его “современными тенденциями”. Из образования уже благополучно изъята функция **воспитания** — т.е. *сообщения* обучаемому чувства величия, драматизма и чуда бытия, внушения человеку понимания его места в бытии и верного поведения в нем. Изъято также **просвещение** — обучение не только тем или иным знаниям и умениям, но и тому, что есть культура и человеческие ценности. Мы становимся на путь обучения лишь технологиям обращения с бытием, умениям ставить бытие на службу себе, своим интересам, корыстям и удобствам, т. е. на путь “расчеловечения” образования.

Среди удобных составляющих такой тенденции, например, болонская система, которая изначально нацелена на производство узких специалистов, а также ЕГЭ — Единый государственный экзамен. ЕГЭ ориентирован не на просвещение или даже обучение, а на натаскивание, губительное особенно в гуманитарной человеческой сфере. Значит, его ввели не в интересах знания, а (как объяснил один министерский чи-

новник в телепередаче, в которой я участвовал) как раз именно для удобства в анализе и учете экзаменационных результатов, т.е. опять же — в технологии.

Целью такого образования является субъект, стремящийся прежде всего к использованию известных технологий, приносящих известную выгоду и притом немедленно (ведь рынок!). Таким образом, цель — заведомый потребитель как в учении, так и в работе, как на практике, так и “духовно”, т.е. идейно. Формируется новый тип человека, эволюционирующий от “хомо сапиенс” — человека понимающего — к человеку потребляющему, что на латыни звучит как “*хомо узурпатор*”. Человечество идет по пути целенаправленного сужения кругозора личности, к технологизации самого сознания, к иссушению мозга и души.

Против такой тенденции восстает вся история, в том числе история науки. Вспоминаются слова П. Чаадаева из его Четвертого философического письма: “Можно ли всерьез думать, что весь секрет гениальности Ньютона, вся его мощь, заключается в одних его математических приемах? Разве мы не знаем, что в этом возвышенном уме было еще что-то сверх способности к вычислениям? И можно ли представить себе, будто в то время, когда ... закон вещественности блеснул его духу и разодралась завеса, скрывающая природу, в ... душе его были одни только цифры?”

Подобный человеческий взгляд, подразумевающий наличие в человеке “чего-то сверх”, решительно чужд современным тенденциям в образовании с их “рыночной” идеологией. Говорят о возможности как-то усовершенствовать, например, ЕГЭ и прочие прелести современных методов в обучении, но это все равно, что надеяться придать железкам свойства пищи. Технологизм в области образования ведет к превращению обучаемого человека (вспомним выражение Сталина) в “винтик”, а уж маленький он или огромный — дело десятое.

Есть такой православный святой — святитель Николай Сербский. Вот его мысль в передаче известного современного священника Валериана Кречетова: “Первые люди, не много еще зная, понимали все, что знали; потом люди стали знать больше, но понимать меньше. В конце ... люди будут знать все, но ничего не понимать”. Это время, кажется, настает или уже настало. Мне приходилось приводить в печати рассказ об одном студенческом семинаре по Пушкину, где, в частности, шла речь о стихотворении “Я вас любил; любовь еще, быть может ...” Участвовали 20 человек. На вопрос, как они понимают последние строки: “Я вас любил так искренно, так нежно, как, дай вам Бог, любимой быть другим”, 19 ответили: это ирония; 20-й ответ был — насмешка. Немыслимо: в необъятном по смыслу, высоте и чистоте чувств и переживаний стихотворении не было услышано ни прискорбия, ни сожаления, ни подавляемой обиды, ни милосердия, великодушия и

благородства — ничего человеческого. Услышав об ответах этих бедных ребят (“нашего будущего”), я писал, что впору удавиться.

Вспомнился покойный мой сосед по деревне, Анатолий Иванович, человек малообразованный, но большой книгочей, чье изречение об Анне Карениной запомнилось мне на всю жизнь: “Дура она! Сменила глаз на бельмо — и под поезд!” Так вот, когда я в каком-то разговоре прочел ему пушкинское стихотворение, он, помолчав, сказал, окая: “Вот оно, какой человек... Вроде и обижается, а все равно прощает. Понимает...”.

Нормальная, неповрежденная душа. **Понимает.**

“Новые” же тенденции в образовании опустошают душу и сознание молодых людей: перестают работать какие-то центры и функции человеческого духа как бы за ненадобностью; теряют смысл и значение душевно-нравственные аксиомы и табу. Словно исполняется предсказание — “будут знать все, но ничего не понимать”.

Здесь, конечно, уместно сказать о еще одной составляющей “реформы образования”. Это исключение русской литературы из числа базовых предметов, сокращение времени на ее преподавание вдвое (а где и больше), превращение ее в факультативный, необязательный предмет.

Точно объяснять причины и мотивы, по которым это делается. Если исключить злой умысел, то остаются тупость, неразвитость, самое мягкое — *некомпетентность* неких людей, которые поистине “ничего не понимают”. Уже, наверное, и не знают. Не знают России — не хотят ни знать, ни понимать, что она такое.

Впрочем, это и в самом деле странная какая-то, не всем в мире понятная страна. Не зря (повторю себя) кому-то из зарубежных мыслителей пришло в голову назвать ее “хартленд” — “сердечной областью” планеты Земля. Только русский поэт мог написать: “Я жить хочу, чтоб мыслить и **страдать**”. Бытовало обвинение русской литературы в “культе страдания”. Формула топорная, но тут по-своему сказалось острое (ибо со стороны) видение некой нашей особой ментальности, в которой интересы благополучия, сытости, успеха, материального процветания, удобства и прочие прагматические мечты подавляющего большинства людей **не являются идеалом**. В ранге идеала всегда были правда, чистая совесть, милосердие, справедливость и прочие нематериальные ценности, а тема денег была в литературе всегда то жуткой, то трагикомической, то стыдноватой. На наших высоких идеалах сыграла в свое время утопия коммунизма, ныне же эти идеалы потеряли свой статус в шествии к деньгам как высшей ценности под слоганами: “Изменим жизнь к лучшему”, “Бери от жизни все”, “Полюбите себя” и пр., под знаменем высоких ... не идеалов, а технологий. Называется все это временем свободы: вспоминаю покойного А.И. Солженицына, еще не-

давно сказавшего до величия простые и точные слова: “Свободы много; правды нет”.

Я не веду к идеализации России, говоря об “идеалистичности” ее менталитета. Наш человек, по Дмитрию Карамазову, слишком “широк”, а идеалы Руси, по Д.С. Лихачеву, по высоте своей почти недостижимы; оттого у нас много пьют, оттого власть идеалов у нас сплошь и рядом попиралась, разверзались бездны человеческого падения, что несло муки и страдания людям и, часто, самому попирающему. Ведь наш человек (говорил Ф.М. Достоевский) много безобразничает — но при этом он всегда **знает, понимает** свое падение. То есть сами идеалы остаются незапятнанными, их не могут вытеснить из сознания и души никакой интерес, никакая корысть.

Именно драма идеалов и интересов, совести и корысти — одна из главных в русской классике, которую (сотый раз напоминаю) Т. Манн назвал “святой литературой” и которая, в мирском сознании России, воплощает духовную вертикаль. Те, кто по существу выбрасывают эту литературу из системы образования, дегуманитаризуя образование, либо не понимают, что делают, либо прямо хотят изъять из душ молодежи — а она нынче умная и сильная — вот эту вертикаль идеалов и высших ценностей. Это пахнет национальной катастрофой. Ф.М. Достоевский вспоминал, что с самой сильной и одаренной частью русского народа он встретился в остроге. Падение с большой высоты есть падение в бездну. И это в наше время грозит России.

Я уже не только о литературе говорю, хотя она — центр русской культуры, ведущая часть образования как **просвещения**; я говорю о “реформе образования” в целом, с ее технологизированной дегуманизацией обучения детей и молодежи, сознания и души народа. Это — нейтронная бомба, которая превратит Россию не в “благополучное общество”, не в некое “как все”, а в нацию одаренных бандитов и их жертв. Снова повторю себя: то, что делают чиновники в области образования, куда полше пресловутого плана Аллена Даллеса по разложению и уничтожению России изнутри. Там это было рассчитано на долгие годы; у нас теперь это может быть сделано в два счета — и уже началось.

Заканчивая, позволю себе повторить собственный призыв: “Молодые и взрослые, учителя, профессора, деятели культуры, ученые, отцы и матери, все, для кого Россия не только место жительства, объединяйтесь! Отечество в опасности!”

GOODBYE RUSSIA?

V.S. Nepomniashy

The article is devoted to a famous Russian literary criticism of the “innovations” in the education system in Russia, in particular Unified State Examination, reducing

hours to study the Russian language and literature, technologizing school education as a way to lack of spirituality. The author calls for return to education culture and human values.

Key words: *Unified State Examination, technology, learning the Russian language and literature.*

Сведения об авторе

Непомнящий Валентин Семенович — доктор филологических наук, старший научный сотрудник Института мировой литературы имени М. Горького РАН. Тел. (495) 690-50-30, 609-95-16; e-mail: info@imli.ru

КНИЖНАЯ ПОЛКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

ГУМАНИТАРНОЕ НАСЛЕДИЕ В ПОДГОТОВКЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Отзыв о книге “Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам: Антология классических и неклассических текстов о педагогике”.
М.: Первое сентября, 2009. 272 с.

Р.Е. Пономарев

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова; e-mail: fpo.mgu@mail.ru)

Гуманитарные науки, в том числе и педагогику, нередко упрекают в неточности, субъективности, угоде сиюминутным идеологическим и политическим интересам. К сожалению, это во многом справедливо. И тем не менее дальнейшее развитие научно-гуманитарной мысли ставит задачу преодоления, выхода из сложившейся ситуации. Возникает необходимость обращения к фундаментальным основаниям педагогической науки: осмыслению проблемы человека, его становления и развития, совершенствования и взросления. С опорой на фундаментальные, инвариантные, вневременные основания должны решаться и актуальные практические вопросы современного образования, вопросы, связанные с конкретными социальными, экономическими и политическими условиями.

Данные обстоятельства необходимо учитывать в ходе подготовки студента как к научной, так и к педагогической деятельности в образовательном учреждении. Предметная и методическая подготовка учителя останется неполной, если он окажется не готов к выработке научно обоснованных дидактических, методических решений, необходимость в которых с неизбежностью будет возникать в постоянно изменяющейся системе образования. Способность к научному анализу и проектированию педагогического процесса должна обеспечить опора на фундаментальные знания в педагогике.

В области фундаментальной подготовки принципиальное значение, на наш взгляд, имеет обращение к первоисточникам, в которых рассматриваются общие, инвариантные вопросы педагогической науки и образования, что нашло отражение в антологии классических и неклассических текстов о педагогике “Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам”, выпущенной издательством “Первое сентября”. “Главным

критерием отбора текстов, — пишет редактор-составитель Сергей Лебедев, — была их созвучность друг другу, сонаправленность мысли, уход от того, что в этих текстах обусловлено эпохой. Можно сказать, что мы постарались выявить, собрать воедино то, что в педагогике безусловно. Множество исследований посвящено тому, чем отличаются друг от друга разные педагогические идеи, разные воспитательные системы; мы же попытались увидеть то, в чем они сходятся”.

Обращение к указанным первоисточникам дает возможность общения с представителями различных эпох, позволяет выделить то, что имеет значение для любого времени, а значит, не связано с сиюминутным и преходящим: «Антология даст эту возможность — возможность беседы “не с ближним”, беседы поверх времен, которая укрепляет человека и подтверждает, что все, опосредованное во времени, носящее в себе его приметы и родимые пятна, ложно, как бы шумно оно ни предьявляло свою безальтернативность».

Книга состоит из четырех частей. В первой “Что есть человек” представлены работы С. Аверенцева, В. Зеньковского, И. Канта, М. Мамардашвили, С. Соловейчика, В. Франкла, Э. Фромма, К. Ясперса и др. Во второй части под общей темой “Что служит воспитанию человека” объединены работы таких мыслителей, как Т. Бабушкина, Э. Ильенков, Я. Корчак, о. А. Мень, М. Монтень, В. Одоевский, Б. Рассел, Ж.-Ж. Руссо, Г. Честертон. Третья часть “Что такое человеческая школа” охватила труды А. Адлера, Ш. Амонашвили, Д. Дьюи, Я.А. Коменского, В. Розанова, К. Победоносцева, Л. Толстого, В. Сухомлинского и др. В четвертую часть “Что хранит слово, обращенное к человеку” вошли работы И. Бродского, С. Джобса, Ф. Кафки, Г. Померанца, Р.М. Рильке, М. Цветаевой, Ф. Честерфильда.

Работы и выдержки из них подобраны так, что у читателя есть возможность получить представление о взглядах автора на проблемы образования. В настоящей статье мы не ставим задачу представить подробный анализ каждой авторской концепции, на наш взгляд, это может сделать каждый, кто прочитает книгу. Мы в свою очередь остановимся на некоторых моментах, которые оказались интересными.

В последние десятилетия в педагогической науке было проведено немало исследований, посвященных проблеме адаптации учащихся начальной, основной, средней школы, студентов высших учебных заведений и даже выпускников, начинающих трудовую деятельность. Стремление снизить уровень напряженности в ключевые моменты процесса образования может иметь и обратные последствия. Совершенство и развитие человека предполагает решение проблем, преодоление и духовный рост. На это указывал еще В. Франкл: «Разумеется, поиск человеком смысла может вызвать внутреннюю напряженность, а не внутреннее равновесие. Однако именно эта напряженность яв-

ляется предпосылкой душевного здоровья... Я считаю опасным ложное понятие душевной гигиены, предполагающее, что человек в первую очередь нуждается в равновесии, или, как это называется в биологии, в “гомеостазе”, т.е. в ненапряженном состоянии. Он нуждается не в снятии напряжения любой ценой, а в зове потенциального смысла, ждущего от него осуществления». Конечно, это не означает постановку задачи систематической перегрузки обучающихся, стремления гиперболлизировать обучение на высоком уровне трудности. Тем не менее, данная ситуация актуализирует вопрос о границе между допустимой напряженностью, позволяющей человеку осуществляться, и опасностями, когда уровень требований превышает допустимое.

М. Мамардашвили рассматривает проблему взросления человека. С его точки зрения, взросление связано с возможностью свободного движения, о результатах которого изначально никому ничего неизвестно, но без которого не может возникнуть личность. Не ориентация в педагогическом процессе на личность как уже состоявшуюся, а создание условий, где человек может проявить себя свободно и открыто практикующим “свой образ жизни и мысли, благодаря которым могут родиться какие-то новые возможности для развития человека и общества в будущем”. Каждому человеку важно осознавать, и, может быть, ощущать, что происходящие с ним события являются “результатом его собственных действий”. Именно здесь может возникнуть основание для личной ответственности как перед самим собой, так и перед другими.

Создавая в образовании условия, неприемлемые для свободного движения человека, будь то тотальный контроль или предъявление такого объема требований, которые он не может выполнить, или просто не оставляя человеку свободного времени, мы создаем существенные препятствия для взросления человека, порождая инфантилизм: “Мы оказались инфантильными. Инфантильность — это переростковое состояние с упущенным моментом взросления”. И, видимо, не случайно “троечники”, которые просто игнорировали ряд педагогических требований, расчищая время и место для свободного движения, нередко оказывались успешнее “отличников”, способных к решению только тех задач, которые им поставили “сверху”. “Взросления может не быть без открытого и граждански защищенного поля свободного движения, о котором никто заранее или извне не может знать, для чего оно и к чему. Без свободного прохождения человеком этого оставляемого ему люфта не может быть личности. Это очевидно. Ведь личность — это форма и способ бытия, особое состояние жизни, находка ее эволюции”.

И здесь, несомненно, важна роль государства, которая, с точки зрения К. Ясперса, может состоять в следующем: “... Государству даны две крайние возможности. Либо оно предоставляет полную свободу в деле воспитания... Допускается многообразие учебных планов и по-

пытках вплоть до необозримой раздробленности, ограничиваемой только тем, что утвердиться может лишь то, что находит опору какой-либо политической группы власти... Либо государство овладевает воспитанием, незаметно и насильственно формируя его в своих целях. Тогда возникает единообразное воспитание, парализующее духовную свободу... Государственная власть не может здесь ничего создать: она может только защитить или разрушить”.

В.В. Зеньковский также рассматривает свободу человека как условие его подлинного существования: “Все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри”, и как дар — дар, без которого “не цветет, не раскрывается личность”. Однако, с его точки зрения, свобода не есть реальность или качество присущее ребенку от рождения. Воспитание, по его мнению, призвано обеспечить восхождение к свободе: «В идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей... свобода не есть нечто изначала данное — ее поистине надо “завоевывать”, ее нужно утверждать и находить... Поэтому и бессмыслен педагогический анархизм или утверждение, что в ребенке есть свобода. В воспитании дело идет об “освобождении”, т.е. о восхождении к свободе».

Однако свобода таит в себе и существенную опасность для воспитания, с его точки зрения, она может представлять “источник всех трагедий, всех испытаний человека”. Для него очень остро звучит вопрос: “...как обеспечить связь свободы и добра? Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу?” Здесь мысли о свободе В.В. Зеньковского перекликаются с идеями Н. Бердяева, который утверждал, что “свобода не есть выбор между поставленными предо мной добром или злом, свобода есть мое соиздание добра или зла”.

Развитие личности взрослого у К. Юнга неразрывно связано с самостоятельными, собственными и осознанными решениями, поступками и в этом смысле со свободой, а также с необходимостью, продиктованной извне: “Не только каузальный мотив, необходимость, но также сознательное моральное решение должно дать свою силу процессу личностного развития. Если первое, т.е. необходимость, отсутствует, то так называемое развитие будет простой акробатикой воли; если отсутствует последнее, а именно осознанное решение, то развитие увязнет в тупом бессознательном автоматизме”.

Замечательные идеи свободы, освобождения человека в ходе образования, преодоление им реакций и реактивного поведения должны лежать в основе любого гуманистически ориентированного образования. Тем не менее, прежде чем преодолеть реакции, превратить естественные, стихийные процессы в управляемые, искусственные, естественные процессы и реакции необходимо не только осознать, но они

должны еще и возникнуть. Человеческая реакция на другого человека, личные привязанности, страсти, хорошие и дурные привычки, может показаться, отбрасывают человека от свободы, порабощая его. В то же время именно они, с одной стороны, выступают необходимой составляющей человеческого поведения, а с другой — выступают препятствием, преодолевая которое человек вступает на путь освобождения.

Неверно сводить подлинное человеческое существование исключительно к свободе и свободным действиям. Подлинное существование невозможно без свободы и движения к ней, однако это не исключает, а, точнее, предполагает наличие биологических и социальных реакций человека, его связей и взаимозависимостей, которые должны возникнуть, некоторые сохраниться в течение жизни, а некоторые должны быть преодолены на пути его движения.

Представленная антология открывает мир человеческой мысли об образовании, о проблемах педагогической науки, демонстрируя яркие образцы, которые нельзя упрекнуть в неточности или сиюминутности суждений, а уж тем более в идеологической ангажированности. Именно в ориентации на такого рода достижения человеческой мысли должна опираться и подготовка будущего педагога и деятельность практикующего учителя. В книге каждый может не просто найти много интересного, но и получить ответы на практические вопросы обучения и воспитания, а главное, на наш взгляд, кто-нибудь захочет подробнее ознакомиться с произведениями автора, мысли которого вызвали неподдельный интерес. Работа с классическими текстами по проблемам образования и педагогики заставляет задумываться, анализировать позиции, устанавливать связи, выявлять общее и особенное, а главное — продвигаться дальше по пути профессионального совершенствования и развития, опираясь на опыт выдающихся мыслителей.

Сведения об авторе

Пономарев Роман Евгеньевич — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова. Тел. (495) 939-52-11; e-mail: p-re@mail.ru

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СЕТЕВОМ ОБУЧЕНИИ

Н.А. Давыдова

(аспирантура факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: davydova@physics.msu.ru)

В статье обсуждается возможность реализации психолого-дидактических характеристик, обеспечивающих личностно ориентированную направленность урока в дистанционном обучении. Приведены основные термины и конкретные примеры применения личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: *личностно ориентированное обучение, психолого-дидактические характеристики, дистанционное обучение, Сетевое обучение.*

Бурное развитие информационных технологий вызывает вполне обоснованные опасения многих педагогов по поводу излишнего технократизма в жизни общества, падения идеалов гуманизма, уменьшения внимания к личности. А ведь еще лет 30 назад в обучении стали все больше пропагандировать подходы, направленные именно на всестороннее развитие личности как высшей ценности, а не человека как “продвинутого пользователя ПК”. И если в очном обучении педагоги-энтузиасты продолжают внедрять личностно ориентированный подход, то как обстоят дела с обучением по Сети? Возможно ли, чтобы “бесчувственное железо” способствовало развитию Личности?

Прежде всего, чтобы избежать плюрализма трактовок педагогических терминов, определим, что мы в данной статье будем понимать под ключевыми понятиями, такими как “личность”, “личностно ориентированный подход”, “индивидуальный подход”, “личностное развитие”, “обучение в Сети”.

Итак, личность — уникальное иерархичное сочетание духа, души и тела. Личность может вмещать в себя всю Природу или по крайней мере стремиться к этому [1].

Интересно отметить, что существует много трактовок личностно ориентированного подхода в обучении. Так, В.В. Сериков, директор Института личностно ориентированного образования при Волгоградском государственном педагогическом университете, выделяет восемь таких трактовок. Мы будем подразумевать под личностно ориентированным подходом построение особого рода педагогического процесса

(со специфическими целями, содержанием, технологиями), который направлен на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств индивида [2].

Теперь разница между индивидуальным и личностно ориентированным обучением становится более понятной: если в первом случае *педагог* только адаптирует *свои воздействия* к каждому конкретному учащемуся, а чаще всего к группам учащихся, примерно одинаковых по способностям (“сильные”, “средние”, “слабые”), то во втором случае *учащийся* “предстает как *активная личность*, имеющая сложившуюся систему взглядов, активно действующая в окружающем мире”, ему “предоставляется право, во-первых, иметь собственные воззрения, убеждения, и, во-вторых, право на выбор. Возможность выбора в учебном процессе — отличительная черта личностно ориентированного обучения” [3].

Особенно многогранным представляется определение личностного развития. В это понятие можно вложить столько смыслов, сколько людей, думающих о нем. Вслед за авторами книги “Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика” будем считать приоритетными в личностно ориентированном обучении следующие личностные характеристики:

- 1) субъектность (субъектная позиция) в образовательном процессе;
- 2) мотивация (стремление) к достижению успеха;
- 3) принятие гуманистических ценностных ориентаций;
- 4) стремление к самоактуализации [4].

Обучение в Сети может реализовываться самыми разными способами: начиная от самостоятельного изучения “случайной” информации в Интернете и заканчивая специально организованными курсами электронного дистанционного обучения. В данной статье, говоря об обучении в Сети, я буду преимущественно подразумевать именно электронное дистанционное обучение (ДО).

Итак, мы определили основные понятия и теперь рассмотрим реализацию психолого-дидактических характеристик, обеспечивающих личностно ориентированную направленность урока¹ в обучении по Сети [5]. Цитируемые характеристики здесь и далее выделены курсивом.

Ряд этих характеристик реализуется абсолютно одинаково как в традиционном обучении, так и в обучении по Сети. К таким характеристикам относятся:

- *выбор методических приемов, типа (вида) занятия в соответствии с возрастными особенностями учащихся;*

¹ Автор считает целесообразным использование личностно ориентированного подхода в обучении не только школьников, но и студентов. Поэтому слова “ученик” и “учитель” в цитируемой литературе заменены соответственно на “учащийся” и “педагог”, а “урок” — на “занятие”.

- *использование тренировочных и проблемных заданий различной трудности;*
- *постановка и организация разрешения проблемных ситуаций;*
- *разнообразие используемых методов и приемов деятельности;*
- *повышение доли учебных заданий продуктивного (творческого) характера;*
- *подробные инструкции к выполнению домашних и самостоятельных работ с целью обеспечения их успешности.*

Перейдем к обсуждению тех психолого-дидактических характеристик, которые требуют дополнительных пояснений.

1. *Инициирование и позитивное, уважительное отношение к самостоятельности мнений, суждений и выводов учащихся; “считывание” педагогом эмоциональной информации у учащихся и реагирование на нее; помощь педагога в осознании мотивов собственных действий, поведения, деятельности*

В дистанционном обучении реализация этой характеристики затруднена, поскольку размышления учащегося, как правило, неизвестны, а оценивание идет по конечному результату, полученному учащимся. Однако уже первая система искусственного интеллекта, знаменитая “Элиза”, могла поддерживать разговор в качестве активного слушателя. Задавая собеседнику вопросы, в которых звучали его собственные слова и идеи, “Элиза” тем самым создавала у партера по общению ощущение собственной значимости и стимулировала его высказываться открыто и свободно [6]. Нынешние системы искусственного интеллекта еще более совершенны в этом отношении [7, 8]. Таким образом, добавив к возможностям ДО возможности систем искусственного интеллекта, можно добиться реализации этой характеристики.

2. *Создание ситуации выбора; применение заданий, позволяющих учащимся самим выбирать тип, вид действия с учебным материалом*

Выбор в Сети существует в самых разных формах: например, возможен выбор типа учебного задания (текст / видео / аудио и др.; тесты с одним или несколькими правильными ответами; задания, где нужно самому сформулировать ответ; задания с подсказками или без них; задания с “эмоционально окрашенными” комментариями к ответам или без “эмоций” и др.); возможен выбор сложности учебного задания; выбор ответа необходим в тестовом задании; в виртуальных лабораториях от выбора компонентов и действий учащегося зависит результат эксперимента и др.

3. *Организация индивидуальной деятельности по осмыслению и проработке заданного материала*

Эта характеристика реализуется в Сети в полной мере. Во-первых, наличие гипертекстовых ссылок в большинстве сетевых ресурсов способствует более полному и широкому анализу заданного материала,

нежели при изучении его по единственному учебнику. Во-вторых, этому способствуют учебные модули, сконструированные таким образом, чтобы пока учащийся правильно не ответит на поставленный вопрос, он не мог бы перейти к следующему заданию.

4. *Стимулирование учащихся к выбору и самостоятельному использованию различных способов выполнения задания*

В ситуации, когда учащемуся неизвестен способ решения какой-либо задачи, он может поискать возможные приемы в Интернете на образовательных сайтах, а может задать вопрос на форуме, в чате, по E-mail или ICQ. Из предложенного многообразия учащийся имеет возможность выбрать именно тот способ решения, который ему наиболее близок. Дополнительный стимул к *самостоятельному использованию различных способов выполнения задания* можно создать путем введения различных бонусов, например накопительных баллов, для тех, кто выполнит задание разными способами и т.п.

5. *Приоритетность индивидуальных и самостоятельных работ учащихся*

Дистанционное обучение предполагает именно это. А в выполненной под руководством профессора В.В. Загорского дипломной работе показано, каким образом решается проблема выявления списывания и коллективного труда вместо положенного индивидуального [9].

6. *Опора на субъектный личностный опыт учащихся*

Как правило, дистанционные курсы разрабатываются для определенных категорий учащихся. Методист при составлении заданий изначально учитывает возраст, профессию, направление и другие характеристики, которые дают представление о возможном субъектном опыте учащихся. Кроме того, на специально организованном форуме учащиеся могут рассказывать, где встречались с явлениями из изученной темы, и по всеобщему голосованию кого-то из них поощряют дополнительными баллами, а полученную информацию можно с успехом внедрять в систему дистанционного обучения (СДО).

7. *Формирование внимательного, позитивного отношения к мнению других*

С этой характеристикой несколько сложнее, так как учащийся преимущественно общается один на один с компьютером. Однако если принять во внимание коллективное обсуждение каких-либо вопросов в чате или на форуме, то резко негативное и грубое отношение к чужим мнениям может привести к тому, что нахала просто “забанят” (от англ. ban, /bæn/ — запрещать, объявлять вне закона), т.е. лишат возможности принимать участие в дискуссии.

8. *Создание ситуаций, позволяющих учащимся проявить собственные способности, возможности, интересы; поощрение инициативы и активности в образовательном процессе.*

Свои способности, возможности и интересы учащие могут проявить в Сети путем выбора задания соответствующей сложности и направленности или давая учебные консультации товарищам на разных образовательных сайтах и форумах. Организация дистанционных олимпиад, конкурсов и т.п. способствует развитию инициативы и активности учащихся в образовательном процессе [10].

9. Развитие мотивационной сферы учащихся

Учебную мотивацию можно повысить путем расширения видов деятельности, осуществляемых в Сети, и типов заданий.

10. Создание условий для освоения учащимися компонентов учебной деятельности: учебной задачи, учебных действий, самоконтроля и самооценки; обучение учащихся рефлексии; обучение целеполаганию (приемам последовательности, классификации)

Поскольку работа в Сети предполагается самостоятельная, то и результаты этой работы оцениваются самостоятельно на основе выданных компьютером баллов. А что касается учебной задачи и учебных действий, модули в ДО могут быть построены по принципу пошагового решения — тем самым учащийся осознает логику и последовательность действий при решении данных задач. С другой стороны, в СДО учащиеся могут проходить модули в той последовательности и в том количестве, как они этого хотят. Поэтому приемам последовательности, классификации они учатся методом проб и ошибок. То есть речь идет не об обучении, а о самообучении.

11. Использование приемов внешней и внутренней дифференциации

Достигается путем введения разноуровневых заданий, а также заданий на различную деятельность и ведущую модальность.

12. Обеспечение дозированной помощи взрослого ученикам (в соответствии с зоной ближайшего развития)

Дозированная помощь может быть реализована в виде подсказок, которые становятся доступными только после определенного числа попыток самостоятельного решения задачи.

13. Ориентация учащихся на освоение процесса обучения, а не стремление к заданным извне результатам

Этот пункт несколько неоднозначен. По мнению авторов, извне заданные результаты помогают понять, к чему нужно стремиться. Ведь учащийся может старательно и по правилам выполнять задание, но выполнить его неправильно. Указание на то, что результат, полученный учащимся, не соответствует требуемому, стимулирует к дальнейшему поиску правильного решения. Что касается извне заданных показателей знаний, умений и навыков (ЗУНов), то они — тоже как планка, к которой надо стремиться и, возможно, даже поднять ее выше, но каждый учащийся достигает на этом пути своих собственных высот, тех, на ко-

торые он способен, и следует относиться к этим высотам с уважением, даже если они не соответствуют образцу.

Справедливости ради следует отметить, что реализация этой характеристики в ДО затруднена, поскольку ДО-модули редко направлены на выявление способа, которым пользовался учащийся для достижения результата.

14. *Создание ситуации успеха*

В случае, когда учащийся не справляется с заданием в ДО, ему предлагается более простое задание, с которым тот уже справляется. Тем самым учащийся осознает, что он просто не понимал какой-то вещи, которая после выполнения более простого задания стала очевидна, и он выполняет задание, с которым сразу не справился. Подбор нужных заданий осуществляется либо автоматически, либо преподавателем, курирующим ДО-курсы.

15. *Создание ситуации нравственного выбора; поощрение творческой активности учащихся; ориентация на развитие интеллектуальных умений, а не только на запоминание учебной информации; поощрение инициативы и активности учащихся; поощрение познавательной активности учащихся*

Эта характеристика реализуется путем введения заданий проблемного содержания и соответствующей постановкой вопроса.

16. *Использование сюжетно-ролевых игр, элементов тренинга, анализ ситуаций и/или их моделей*

Реализуется в виртуальных лабораториях, электронных учебных играх и т.д.

17. *Стремление к обогащению образовательного процесса позитивными эмоциями (ситуации успеха, доброжелательность, благоприятный психологический климат и т.д.)*

Положительный эмоциональный настрой на работу создается в СДО с помощью приветственного “слова”, а также яркими радостными цветами, музыкой и т.п. Также можно использовать учебные модули с комментариями “псевдопреподавателя”, когда эти самые комментарии выдает компьютер в соответствии с тем, насколько правильно выполнено задание. Проведенное авторами исследование показало, что эмоционально окрашенные модули студентами востребованы значительно меньше, нежели школьниками [11].

18. *Формирование опыта и стремления определять собственное отношение к явлениям, событиям, людям*

Поскольку дистанционное обучение предполагает “общение” с компьютером один на один, то возможность приобщиться к чужому мнению возникает лишь в том случае, когда учащийся интересуется таковым в чатах, по ICQ, E-mail и т.д. Если же он, т.е. учащийся, не пользуется этими ресурсами, то на любой вопрос, заданный ему в СДО,

у него складывается исключительно свое мнение. А если пользуется — то это тоже неплохо, поскольку способствует активному поиску нужной информации.

19. Формирование стремления к достижению успеха, а не к избеганию неудач

Поскольку неудачи никак не караются в Сети (если это не делать специально), а успехи приводят к переходу на “более высокий уровень”, то эта игровая мотивация и способствует стремлению к достижению успеха, а не к избеганию неудач.

20. Создание ситуаций включенности учащихся в общественно полезную деятельность, их причастность к процессам и явлениям, значимым для них, коллектива, общества

Создав или найдя какой-то полезный учебный ресурс в Сети, учащиеся могут им “поделиться” с другими. Кто из современных студентов не скачивал отсканированные конспекты лекций или краткие ответы на экзаменационные ответы и т.п.?

21. Приоритет диалогических форм учебной деятельности

Диалогические и полилогические формы учебной деятельности в Сети возможны, но не приоритетны, наоборот, здесь на первом месте стоит именно самостоятельная “монологичная” работа.

22. Организация сотрудничества педагога и учащихся; организация сотрудничества учащихся между собой (в том числе обеспечение взаимопомощи, организация групповых самостоятельных работ); возможность задавать вопросы и поощрение педагогом данной формы активности

Возможно, например, в чате, ICQ или по E-mail, а также в форме ведения совместных проектов, но сведено к минимуму.

23. Оптимальное соотношение фронтальных и индивидуальных форм организации учебной деятельности

Индивидуальные формы организации учебной деятельности доминируют.

24. Использование вариантов организации учебной работы, обеспечивающих зависимость результатов групповой и индивидуальной работы от деятельности партнеров; акцентирование важности участия и мнения каждого в деятельности группы

Реализация этой характеристики в ДО затруднена. Реализуется в командных состязаниях в электронных учебных играх, а также при выполнении командных учебных проектов в учебных программах.

25. Заинтересованная реакция педагога на предложения, пожелания и замечания учащихся

Особенно при первом использовании разработанных ДО-курсов методисты, преподаватели и программисты стремятся получить как можно больше предложений, пожеланий и замечаний учащихся, чтобы учесть их при последующем использовании.

26. *Установка на учащегося как на субъект образовательного процесса, как на личность, индивидуальность; признание самобытности и уникальности каждого учащегося*

Такая установка закладывается разработчиками ДО-курсов. Реализовываться это может в виде уважительных комментариев “псевдопреподавателя” в ответ на выполненные ДО-модули.

27. *Безоценочная позиция — принятие учащихся и ситуации как данности*

Если специально не имитировать оценочные комментарии реального преподавателя, компьютер сам будет выдавать сухие цифры, без придания им негативного или позитивного смысла.

28. *Приоритетность конструктивной функции педагога (обеспечивающей собственную активность учащегося) в противовес контролирующей*

Реализуется с помощью комментариев “псевдопреподавателя”.

29. *Доверительная позиция; склонность выражать собственное мнение*

Неоднозначный пункт. Если преподаватель уважаем и любим учащимися, его мнение может сильно повлиять на их собственные. Поэтому во избежание конформизма преподавателю стоит с осторожностью высказывать свое собственное мнение. В ДО же реализация этой характеристики затруднена, но возможна благодаря введению комментариев “псевдопреподавателя”.

Из представленного рассмотрения психолого-дидактических характеристик, обеспечивающих личностно ориентированную направленность урока в ДО, следует вывод о том, что личностно ориентированный подход может быть с успехом реализован и в Сети, однако требует серьезной доработки как технических возможностей СДО, так и методической разработки принципов личностно ориентированного подхода применительно к Сетевому обучению².

Список литературы

1. *Загорский В.В.* Воспитать ученого // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс]: междунар. науч. пед. Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием / Под патронажем Российской академии образования и ГНПБ им. К.Д. Ушинского (URL: <http://www.oim.ru/reader@nomer=342.asp> 20.12.2010)

² Доступ к примерам дистанционных личностно ориентированных модулей СДО ОРОКС по курсу общей и неорганической химии для учащихся нехимических специальностей предоставляется по запросу, отправленному автору статьи по E-mail. Данные модули разработаны автором статьи под руководством профессора В.В. Загорского и применяются в обучении учащихся 10–11-х классов Специализированного учебно-научного центра МГУ (СУНЦ МГУ, интернат им. А.Н. Колмогорова) и студентов отделения биофизики биологического факультета и факультета биоинженерии и биоинформатики МГУ (1 курс, 1 семестр).

2. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
3. Личностно ориентированное обучение / Сост. Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская М.: СГУ, 2005. 263 с.
4. Лукьянова М.И., Разина Н.А., Абдуллина Т.Н. и др. Личностно ориентированный урок: конструирование и диагностика. М.: Центр “Педагогический поиск”, 2006. 176 с.
5. Балашов М.М., Лукьянова М.И. Личностно ориентированный подход к образованию: обоснование и сущность. Ульяновск: ИПК ПРО, 1999. 28 с.
6. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим... М.: Знание, 1990. 238 с.
7. Российская ассоциация искусственного интеллекта (URL: <http://www.raai.org> 27.10.2010).
8. Association for the Advancement of Artificial Intelligence (URL: <http://www.aaai.org/home.html> 27.10.2010).
9. Суворова Е.Е. Оценка достоверности результатов сетевых контрольных работ по химии: аттестационная работа студентки ФПО МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2010.
10. Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций (URL: <http://www.ict.edu.ru> 27.10.2010).
11. Давыдова Н.А., Загорский В.В., Корнеева Л.Х. Эмоциональный фон в контрольных материалах системы ДО: мнения и предпочтения студентов и школьников // Сб. мат-лов XV Всероссийской научно-методической конференции “Телематика’2008”, Санкт-Петербург, 23–26 июня 2008 г. Секция D: Информационные ресурсы и технологии в образовании. СПб, 2008. С. 425–427.

PERSONALITY-CENTRED APPROACH IN THE NETWORK EDUCATION

N.A. Davydova

The possibility of realization the personality-centered approach of a lesson in the Network is discussed. Basic terms are cited. References on examples of application of the personality-centered approach in the Network are given.

Key words: *personality-centered education, psycho-didactic characteristics, e-learning, network education.*

Сведения об авторе

Давыдова Надежда Александровна — аспирантка факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель — кандидат химических наук, доктор педагогических наук, профессор СУНЦ МГУ, старший научный сотрудник химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова Вячеслав Викторович Загорский. Тел. (495) 939-13-13. 8-926-113-73-24; e-mail: davydova@physics.msu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ АДДИКТИВНЫХ ПОДРОСТКОВ

А.В. Каткова

(аспирантура факультета “Психология образования” МГППУ; e-mail: anastasia-k.85@mail.ru)

Известно, что аддиктивные подростки с химической зависимостью отгораживают себя от общения с социумом и группируются со сверстниками, не интересуясь ни профессией, ни построением образовательной и карьерной траекториями развития. Выбор профессии крайне ограничен интересами окружающего его сообщества. В связи с этим данная категория подростков заслуживает особого внимания как психологов, так и педагогов.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, аддикция, дезадаптация.*

Профессионализм — это не только высококвалифицированный труд, это еще и особое мировоззрение человека и качественно иной образ жизни профессионала. Профессиональное мастерство связано с особой формой отношения человека к действительности, людям, обществу. “Врастание” человека в профессию и его профессиональный путь рассматриваются в рамках самых различных психологических подходов и теорий. Исследователями при этом используются следующие понятия: профессиональный выбор, профессионализация личности, идентификация с профессией, профессиональное самоопределение и др. Выбор профессии — это важный момент, но процесс профессионального становления человека не исчерпывается только им. Термины “профессиональный выбор”, “профессионализация личности” и “идентификация с профессией” подчеркивают пассивность человека по отношению к профессии. Для нас наибольший интерес представляет понятие “профессиональное самоопределение”, так как именно оно наиболее широко отражает личностные аспекты профессионального становления.

Основной особенностью самоопределения подросткового возраста является формирование ценностно-смысловых установок относительно своего собственного существования, устремленности в будущее. При этом на данном возрастном этапе социального становления особой смысловой доминантой выступает процесс профессионального самоопределения в позиции “я и общество” [1]. В то же время это период “становления индивидуальности” [2]. Э. Эриксон выделяет нормальную и аномальную линии развития периода половой зрелости, подростничества и юности (от 11 до 20 лет).

Нормальная линия: жизненное самоопределение. Развитие временной перспективы — планов на будущее, самоопределение в вопросах: “Каким быть? Кем быть?” Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях.

Аномальная линия: путаница ролей. Смещение и смешение временных перспектив: мысль не только о будущем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб отношениям с внешним миром.

Как правило, аддиктивные подростки с химической зависимостью выбирают в качестве линии развития аномальную. Зависимость предполагается:

- 1) неспособность принимать решения;
- 2) подверженность влиянию со стороны других людей;
- 3) дезадаптацию;
- 4) компенсацию потребности в смысле жизни.

Профессиональное самоопределение в свою очередь предполагает реализацию способа взаимодействия с окружающим миром, нахождение смысла в конкретной деятельности [3]. Это процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность; принятие решений, в которых должен быть установлен баланс личных предпочтений [4].

В связи с тем что аддиктивные подростки социально дезадаптированы, ищут универсальный, но односторонний способ выживания (уход от проблемы), нами было принято решение о необходимости изучения вопроса адаптации подростков к социуму через изучение проблемы профессионального самоопределения личности. Была выдвинута гипотеза, заключающаяся в том, что для большинства аддиктивных подростков с химической зависимостью характерными особенностями профессионального самоопределения являются отсутствие ценностных ориентаций и установок; отсутствие ближайших и перспективных жизненных планов и профессиональных намерений; несформированность представлений о мире профессий; отсутствие склонностей и интересов, низкий уровень развития профессиональной мотивации по сравнению с детьми, не обладающими химической зависимостью.

Полученные в ходе исследования результаты могут внести значительный вклад в понимание профессионального самоопределения аддиктивных подростков, в представления о развитии аддиктивного поведения и об основных стратегиях работы с подростками с химической зависимостью. В рамках данной работы были проведены исследования подростков, полученные с помощью методики диагностики межличностных отношений Т. Лири; методики характерологических особенностей личности Г. Айзенка; методики изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир (методики изучения мотивов

учебной деятельности); методики “Карта интересов” А. Голомшток; методики ДДО Е.А.Климова; активизирующей методики “Профессиональный перекресток” Е.Ю.Пряжниковой.

Исследование проводилось в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних с химической зависимостью “Возрождение” Северо-Восточного административного округа г. Москвы и ГОУ СОШ №750 г. Москвы. Всего в исследовании приняли участие 70 человек (35 подростков с разного рода химической зависимостью — экспериментальная группа, 35 подростков без какой-либо зависимости — контрольная группа). Возраст подростков от 15 до 17 лет.

По результатам исследования по методике характерологических особенностей Г. Айзенка выявлено, что подростки с химической зависимостью менее общительны (для таких подростков свойственно уходить от общения либо находить общение среди “себе подобных”), но более невротичны по сравнению с подростками, учащимися в школе. Что касается уровня откровенности, то все испытуемые, относящиеся и к первой и ко второй группам, откровенны либо ситуативны. При общем рассмотрении показателей межличностных отношений по методике Т. Лири можно сказать, что аддиктивные подростки проявляют более авторитарный стиль поведения, испытывают трудности в interpersonalных контактах из-за боязни и плохого отношения, замкнуты, разочарованы в людях, подчас зависимы от чужого мнения, очень доверчивы, эгоистичны и ориентированы на себя. Но в то же время они менее упорны и настойчивы, не имеют собственного мнения, менее общительны и дружелюбны, а также менее ответственны по отношению к людям.

На основании полученных результатов по методике К. Замфир можно определить мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ (внутренняя мотивация), ВПМ (внешняя положительная мотивация), ВОМ (внешняя отрицательная мотивация). Наилучшим результатом следует считать два типа мотивации: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$, наихудшим — $ВОМ > ВПМ > ВМ$. При рассмотрении средних значений показателей мотивационный комплекс учащихся школы выглядит следующим образом: $ВМ = ВПМ > ВОМ$, в то время как у аддиктивных подростков мотивационный комплекс представляет собой $ВПМ > ВМ = ВОМ$. Это говорит о том, что аддиктивные подростки больше стремятся к избеганию порицания, желанию “не попасть впросак”, а это в очередной раз подтверждает их эмоциональную нестабильность.

Анализ результатов исследования подростков по методике ДДО (дифференциально-диагностический опросник) Е.А. Климова позволяет определить степень выраженности осознанной склонности к одному

из пяти типов профессий: “человек — природа”, “человек — техника”, “человек — человек”, “человек — знаковая система”, “человек — художественный образ”. Полученные данные свидетельствуют о том, что тип выбираемой профессии у подростков существенно отличен. Аддиктивные подростки с химической зависимостью предпочитают профессии, относящиеся к типам: “человек — человек” — 40% и “человек — художественный образ” — 40% (в отличие от учащихся школы, где приоритетом является “техника” — 45%). Можно предположить, что это происходит потому, что представлений о других профессиях у них нет, так как большую часть времени они находятся среди специалистов этих типов профессий.

Для изучения познавательных и профессиональных интересов юношей и девушек была использована методика “Карта интересов” А. Голомшток. Самый большой процент выявлен в пункте “нет интересов” у аддиктивных подростков — 22%, в то время как учащиеся школы показывают достаточно разносторонние интересы.

Исходя из полученных данных, мы видим, что аддиктивные подростки с химической зависимостью нуждаются в особом внимании как психологов, так и педагогов. Наряду с тем, что у данной категории подростков не сформировано представление о мире профессий, у них, как правило, отсутствуют интересы к построению профессиональной карьерной траектории развития. В связи с этим аддиктивных подростков нужно увлечь, показать что наша жизнь многогранна. Одним из таких способов может служить профессиональное самоопределение. Учитывая, что важным фактором в подростковом возрасте является группирование со сверстниками, необходимо показать подростку с химической зависимостью, что профессиональное самоопределение включает представление о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, правил, традиций, присущих данному сообществу.

Как было отмечено выше, аддиктивные подростки с химической зависимостью социально дезадаптированы, поэтому необходимо сформировать у них адекватную профессиональную Я-концепцию, так как от этого зависит успешность не только его профессиональной, но и социальной адаптации.

Список литературы

1. *Фельдштейн Д.И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. №6. С.26-37.
2. *Эриксон Э.* Идентичность. Юность и кризис. М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. 352 с.

3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профорентация. М.: Академия, 2010. 496 с.

4. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1998. 192 с.

FEATURES OF ADDICTION TEENAGERS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

A.V. Katkova

Addiction teenagers with chemical dependence fence off themselves from dialogue with a society and are grouped with contemporaries, without being interested neither the world of trades, nor construction by educational and career trajectories of development. Or the alternative profession is extremely limited by interests of a society surrounding it.

Key words: *professional self-determination, addiction, chemical dependence.*

Сведения об авторе

Каткова Анастасия Владимировна — аспирантка факультета “Психология образования” по специальности педагогическая психология Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ). Научный руководитель — доктор психологических наук, профессор Елена Юрьевна Пряжникова Тел. 8-916-221-99-83; e-mail: anastasia-k.85@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Е.А. Михайлова

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: ri-
volenso@yandex.ru)*

В данной статье предпринята попытка анализа основных проблем и противоречий воспитания в современной школе. Освещается процесс формирования государственной политики в области школьного воспитания. Представлены рассуждения о современном состоянии воспитательной системы.

Ключевые слова: *воспитание, современная школа, проблемы воспитания, противоречия.*

Проблемы школьного воспитания всегда волновали педагогов, родителей да и все общество в целом. Особенно остро они проявлялись в периоды исторических переломов и смен моделей развития, поскольку в такие времена происходит переосмысление, а иногда и смена ценностных ориентиров в обществе. От их правильного решения в значительной степени зависит формирование молодых поколений, другими словами — будущее страны. “Воспитание человека, формирование свойств духовно развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития России” [1:23].

С исторической точки зрения Россия совсем недавно отказалась от “социалистического пути развития” и выбрала новые ориентиры — демократию и рыночную экономику. Это привело как к важным позитивным переменам, так и к негативным явлениям, оказавшим отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку. В период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, меняются жизненные приоритеты молодежи, деформируются традиционные для страны моральные нормы и нравственные установки [1].

На сегодняшний день, согласно материалам Аналитического центра Ю. Левады, важнейшими, по мнению россиян, личностными качествами, которые следует воспитывать в детях, являются те, которые помогают удачно устраиваться в жизни и чувствовать себя уверенно в обществе:

- умение добиваться своих целей (его называют почти половина опрошенных россиян — 48%);
- чувство ответственности (41%);
- качества, способствующие взаимодействию с другими людьми — хорошие манеры и умение общаться (38%);
- добросовестность в работе (30%);
- терпимость к людям (29%);
- умение постоять за себя (28%).

Реже всего упоминались такие качества, как “верность и преданность”, “вера в Бога”, “бережливость”, “послушание”. Конечно, стоит серьезно задуматься над этим. Тем не менее большинство россиян считают основной задачей школы воспитание культурных и образованных людей. [2].

Произошедшие в России изменения затронули и школу, которая является одним из социальных институтов современного общества, и все протекающие в нем процессы отражаются в ней как в зеркале. Резкая смена нравственных ориентиров, когда разрушено старое, а новое еще не сформировано, затрудняет организацию воспитательного процесса в школе. А ведь, говоря словами В.А. Сухомлинского, “в детские годы закладывается человеческий корень”, т.е. что мы дадим детям сегодня, как воспитаем их, в таком обществе мы и будем жить в будущем. Воспитание у учеников стремления к “успеху”, к карьерному росту, вхождению в общество западного типа происходит за счет сокращения “духовной составляющей”, т.е. морали и нравственности. Моральное лицо подростка, а потом и взрослого человека зависит от того, как он воспитывался в годы детства. В результате воспитания и саморазвития ребенок обретает способность самоанализа и самооценки. Перед ним встают “проблемы эгоизма и коллективизма, чести и человеческого достоинства, самолюбия и себялюбия, гордости и гордыни, униженности и оскорбленности, выбора путей и способов существования” [3:14]. Пробелы в воспитании довольно быстро заполняются “воспитательным” влиянием улицы, средств массовой информации, разнообразных, не всегда позитивно ориентированных, организаций: группировок, сект и т. п. [4]. А ведь детский опыт отличается большой психологической устойчивостью.

На сегодняшний день в школе сложилась непростая ситуация с воспитанием подрастающего поколения. Современное состояние общества требует новых идей и современных подходов к воспитанию школьников. Президент РФ Д.А. Медведев в национальной образовательной инициативе “Наша новая школа”, утвержденной 4 февраля 2010 г., сформулировал главную задачу современной школы как “раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологич-

ном, конкурентном мире”. Решать подобные задачи возможно лишь при переходе на новый уровень современных научных знаний о педагогических процессах и явлениях, использовании материалов, разработанных и апробированных на экспериментальных и инновационных образовательных площадках.

Следует признать, что в советские времена педагогический идеал хотя и был крайне идеологизирован, но ставил высокие цели воспитания всесторонне развитой личности. Для этого периода характерно большое количество примеров массового патриотизма, героизма, самопожертвования во имя будущего своей страны и своего народа [1]. Однако сложившиеся еще в советские времена и до сих пор используемые педагогические идеи, подходы, принципы, правила далеко не всегда соответствуют современным реалиям. Иначе говоря, одна из проблем современной школы — устаревшая педагогическая теория. Сегодня система школьного воспитания находится в стадии постепенного формирования.

Педагогическая теория, как известно, включает в себя не только теорию обучения, но и теорию воспитания. Сегодня под воспитанием понимается “организованный процесс становления социально значимых качеств личности, умений, навыков в различных областях человеческой деятельности при взаимодействии воспитателей и воспитуемых, а также при взаимодействии между собой самих воспитуемых — полноправных субъектов” [5:116]. Правильное воспитание позволяет разрешать противоречия между учителем и учеником, между учителем и родителями, между самими учениками, совершенствуя отношения между ними. Из большого количества определений, мнений относительно того, что же такое воспитание, можно выделить общее: основная цель воспитания — гармоничное развитие человеческой личности, качеств, помогающих стремлению индивидуума к постоянному саморазвитию.

В 1997 г. профессором В.В. Князевой был сформулирован закон воспитания, который гласит, что “воспитание первично, обучение вторично”. Это значит, что “воспитание обладает значением основы, которая питает обучение, а обучение является его неотъемлемой частью — воспитание обучает, обучение воспитывает” [5:118]. В настоящее время заметны ощутимые позитивные сдвиги в отношении государства к воспитанию в школе, а также усиление его роли в области духовно-нравственного развития. Так, в “Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России” важнейшей целью современного образования и одной из приоритетных задач общества и государства определено воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. В

этой же Концепции говорится, что “духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся должны быть интегрированы в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внеурочную, внешкольную и общественно полезную. Иными словами, необходима интегративность программ духовно-нравственного воспитания” [1:21]. Сформулированы воспитательные задачи и в сфере личностного развития, сфере общественных отношений, сфере государственных отношений. Постепенно выстраивается современная воспитательная теория. Так как данная теория находится в стадии формирования, то не все документы еще согласованы друг с другом. Это порождает проблему дезориентации учителя и противоречия, проявляющиеся в виде возможных разночтений. Можно привести следующие примеры. В статье 2 Закона РФ “Об образовании”, принятого 10 июля 1992 г., говорится, что “государственная политика в области образования основывается на следующих принципах: воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье” и т.д. В главе 4 “Концепции духовно-нравственного развития личности и воспитания гражданина России” понятие “гражданственность” раскрывается как “служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания” [1:18]. А в законе “Об образовании” понятие уважения к правам и свободам выводится за рамки “гражданственности”. Некоторые ученые к понятию “гражданственность” относят и любовь к Родине, и труд на благо общества, и уважение к человеку и др. [5, 6]. Закон РФ “Об образовании”, как показано выше, выводит за рамки понятия “гражданственность” трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, Родине. Воспитывать у учеников гражданственность, уважение к правам и свободам человека, без сомнения, необходимо, но без четких и ясных определений, одинаково сформулированных во всех документах, имеющих отношение к воспитанию в школе, делать это непросто, поскольку разные учителя могут трактовать данные понятия по-своему.

На сайте Министерства образования и науки можно ознакомиться с Концепцией проекта Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”, утвержденной 1 июня 2009 г. Комиссией Правительства Российской Федерации. В ней также говорится о неразвитости и противоречивости используемого понятийного аппарата, о практическом отсутствии определений используемых терминов в действующем законодательстве в области образования. В пункте 4 данной Концепции говорится о необходимости стабильного законодательства для эффективного функционирования и развития отечественной системы образования.

Одной из проблем современной школы в области воспитания

можно назвать некоторое несоответствие заявленных целей возрасту учащихся. Например, Законом Российской Федерации “Об Образовании” (ст. 9, п.1) установлено, что “основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта ...” В частности, в “Примерной основной образовательной программе начального общего образования” (далее Стандарт), говорится, что “основной целью духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации”. Здесь за основу взята характеристика современного национального воспитательного идеала [1]. Многие учителя считают, что в 7–10 лет о “готовности к нравственному самосовершенствованию и духовному развитию” говорить невозможно [7], так же, как и “осознавать ответственность за настоящее и будущее своей страны”. Такие формулировки могут породить противоречия при толковании и использовании данного федерального нормативного акта.

Существует проблема эффективности воспитания, которая зависит от его востребованности в семье ребенка. Родители современных школьников — это молодые люди, выросшие в “перестроечные времена”, времена разрушения советской системы образования, социалистических нравственных ориентиров и ценностей, времена вседозволенности, когда учебники всех мастей, видов и вариантов бесконтрольно заполнили прилавки магазинов и школьные библиотеки, времена, когда формировалось “быстрое” богатство на фоне всеобщей бедности. Школа была практически устранена из воспитательного процесса, данная функция была официально переложена исключительно на семью, которой было весьма нелегко в “лихие” 90-е гг. В большинстве школ возникла проблема общения и сотрудничества педагога и родителя. Нередки случаи, когда родители остаются “глухи” к проблемам воспитания ребенка, не идут на контакт с педагогом, не откликаются, либо противоречиво относятся к рекомендациям и предложениям по улучшению социальной адаптации ребенка, повышению его успеваемости. Часто слова педагога воспринимаются как навязывание, вмешательство во внутренние дела семьи, не воспринимаются как равноправное сотрудничество. Все это является следствием нарушения парадигмы взаимоотношений между школой и семьей. Ее восстановление на новой основе потребует, очевидно, немалых усилий и времени.

Проблемы в воспитании часто порождаются нежеланием учителя замечать то, как изменился школьник за последнее время, как быстро он меняется сейчас. То, что было интересно самому педагогу в его ученическом возрасте, сегодняшним учащимся интересно далеко не всегда. Подчас даже опытные педагоги переоценивают свой опыт, авторитетность своего мнения в новых условиях, воспитывая, что называется, “по-старинке”. С другой стороны, стремительно развивающиеся компьютерные технологии, электронные книги, суперсовременные мобильные телефоны — все это не всегда понятно и доступно сегодняшним учителям, не воспринимается ими как неотъемлемая часть жизни современного ученика. А порой юношеское хвастовство ученика техническими новинками вызывает нескрываемое раздражение учителя. Возникает противоречие “движения по разным орбитам”, и педагогу не всегда понятно, как подступиться к воспитанию юного “компьютерного гения”, прогуливающего уроки, грубящего учителям. Это порождает регулярно повторяющиеся конфликты и подчас приводит к формализму в воспитании. Как результат — снижение эффективности воспитательного процесса.

Очевидно, что современному педагогу необходимо постоянное саморазвитие, движение вперед, повышение квалификации по многим направлениям, не ограничиваясь только своей областью преподаваемых знаний. Приобретенные теоретические знания следует активнее соединять с практическими. Но подчас в обычных школах учителя мало информированы об инновациях, современных педагогических идеях, взглядах и т. п. При реализации тех или иных новшеств педагог бывает просто не готов к ним из-за неинформированности, отсутствия разъяснений и дополнительных консультаций. Таким образом, возникает проблема внедрения инноваций, реализации новых воспитательных идей, движения “в ногу с педагогическим временем”.

В заключение хотелось бы отметить, что школа — важнейший социальный воспитательный институт, куда ребенок попадает совсем юным, а из школы выходит уже практически сложившейся личностью. Грамотное решение проблем воспитания школьника позволит избежать многих противоречий не только в школьной среде и во взрослой жизни молодого человека, но и в обществе. Поэтому на школе лежит особая ответственность за воспитание ребенка—подростка—молодого человека, чтобы, закончив школу, он был способен понимать свою национальную идентичность, осознавать себя личностью и гражданином, от чего в немалой степени будет зависеть состояние общества. Думается, что проблемы современной школы постепенно найдут свое решение, если государство и школа будут совместно работать над воспитанием достойных граждан нашей страны с четкими жизненными ориентирами, уважающих себя и других, любящих свою страну, свой народ. А также,

говоря словами Святейшего Патриарха Кирилла, “если мы сохраним свое национальное самосознание, в центре которого — высокий нравственный идеал” [8:252].

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России М.: Просвещение, 2009. 23 с.
2. Взгляд россиян на проблемы образования. По материалам Аналитического центра Юрия Левады // Право в школе. 2010. № 3. С. 15.
3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс. М.: ВЛАДОС, 2010. 334 с.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: ЛОГОС, 2009. 334 с.
5. Князева В.В. Педагогика. Словарь научных терминов. М.: Вузовская книга, 2009. 870 с.
6. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Авт.-сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 719 с.
7. Левинтова Н. Идеальные школяры // Литературная газета. 2010. 22–28 сентября. С. 13.
8. Сила нации — в силе духа. Книга размышлений Святейшего Патриарха Кирилла / Сост. А.В. Велько. Минск : Белорусская Православная Церковь, 2009. 400 с.

PROBLEMS AND CONTRADICTIONS OF UPBRINGING IN MODERN SCHOOL

Е.А. Mikhaylova

In this article the author makes an attempt to analyse basic problems and contradictions of upbringing in modern school. She illustrates the process of forming national policy in the sphere of school upbringing, speaks about modern condition of upbringing system.

Key words: *upbringing, modern school, problems of upbringing, contradictions.*

Сведения об авторе

Михайлова Елена Александровна — учитель в школе при Посольстве РФ в Шри-Ланке, соискатель факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. (495) 735-22-55; e-mail: rivolenso@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ УВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н.М. Щедухина

Цель исследования состояла в выявлении взаимовлияния увлечения учебными предметами и профессиональных планов. Мы предполагали, что существует взаимосвязь планирования профессиональных перспектив и увлечения школьными предметами, а также что увлечение учебными предметами, связанными с соответствующими профессиональными планами, положительно влияет на успеваемость. Предположение о том, что существует взаимосвязь планирования профессиональных перспектив и увлечение школьными предметами подтвердилось частично. Существенная связь была обнаружена по следующим предметам: математика, биология, физика, химия, история, обществознание, физическая культура, мировая художественная культура. Предположение о том, что увлечение учебными предметами, связанными с соответствующими профессиональными планами, положительно влияет на успеваемость, полностью подтвердилось.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, интересы, склонности, призвание.*

Переход от подросткового возраста к юношескому связан с резкой сменой внутренней позиции, когда обращенность в будущее становится основной направленностью личности и проблемы выбора профессии, дальнейшего жизненного пути, самоопределения, обретения своей идентичности. Выбор профессии превращается в “аффективный центр” жизненной ситуации, вокруг которого начинают вращаться вся деятельность, все интересы подростка [1]. Дети в данном возрасте уже достаточно заметно отличаются друг от друга по интересу к учению, по уровню интеллектуального развития и кругозору, по объему и прочности знаний, уровню личностного развития. Этими различиями определяется их дифференцированное отношение к учебе, в частности к школьным предметам. Одни из них становятся более нужными и потому любимыми подростками, интерес к другим снижается. Нередко отношение подростка к тому или иному учебному предмету определяется отношением к учителю, преподающему данный предмет. Подросткам обычно нравятся те предметы, которые преподают их любимые учителя.

В психологии доказано, что именно возраст ранней юности (15—17 лет) является периодом жизни, когда личностно значимой деятельностью становится учебно-профессиональная, благодаря которой у

юношей и девушек развивается потребность в труде, профессиональные интересы, формируются элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы. Центральным компонентом социальной ситуации развития на этом этапе является профессиональное самоопределение (Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, Л.И. Божович, И.С. Кон, Е.А. Климов). Юношеский возраст выступает как период самоопределения в мире, проектирования саморазвития, выявления жизненных перспектив. Именно здесь предпринимается выбор профессии, во многом определяющий в дальнейшем характер взаимоотношений в системе Человек — Мир. В зарубежной и отечественной психологии успешность профессионального самоопределения связывается прежде всего с содержанием мотивационных образований, лежащих в его основе. В профессиональном выборе находят отражение как смыслы, ценностные ориентации, обобщенные жизненные планы, так и мотивы, потребности и неосознаваемые побуждения субъекта. Известно, что содержание мотивационной основы выбора профессии существенно изменяется от поколения к поколению. Поэтому целесообразно исследовать трансформацию мотивов выбора профессии в юношеском возрасте. Изменяется и характер познавательных интересов — возникает интерес по отношению к определенному предмету [1].

В старшем школьном возрасте связь между познавательными и учебными интересами становится постоянной и прочной. Проявляется большая избирательность к учебным предметам и одновременно — интерес к решению самых общих познавательных проблем и к выяснению их мировоззренческой и моральной ценности [2].

Изменяется отношение и к отметке. Отметка как основной побуждающий мотив учения, имеющий решающее значение вплоть до подросткового возраста, теперь утрачивает свою побудительную силу — старший школьник перестает учиться “за отметку”, ему важны сами по себе знания, в значительной степени обеспечивающие будущее. Поэтому начинает проявляться избирательность по отношению к учебным предметам: какие-то из них начинают изучаться тщательно и с азартом, другие вызывают раздражение.

Учебная деятельность старшеклассников определяется сложным комплексом мотивов:

— мотивы широкого общественного плана (завоевать себе место в жизни, получить одобрение окружающих, подготовиться к будущей профессии);

— мотивы, идущие от самой учебной деятельности (интерес к знаниям, удовольствие от сделанной работы, интеллектуального труда);

— мотивы, прямо не связанные с учением, но имеющие к нему некоторое отношение (награда, наказание, конкурирующие потребности и желания);

— мотивы отрицательного порядка (утомление, скука, трудность материала, отсутствие комфорта в отношениях с учителем или учениками).

В старшем школьном возрасте ведущей вновь становится учебная деятельность, но с профессиональным уклоном, позволяющим старшеклассникам осуществлять профессиональную ориентацию и наметить свой жизненный путь [3]. Многие подростки испытывают потребность в профессиональном самоопределении, что связано с общей тенденцией этого возраста найти свое место в жизни. Поэтому стимулом к учению у них может выступать и истинный интерес к предмету, и прагматическая цель — необходимость знания определенных предметов для поступления в другие учебные заведения [4].

Каждый учебный предмет в школе фактически как бы окружен некоторым незримым (умопостигаемым) профессионально-трудовым ореолом. Но набор школьных учебных предметов не является очевидным для детей отображением мира профессий. Но все же соотношения содержания школьного образования и мира разнообразных профессий, трудовых занятий сложны, многосвязно опосредованы [5].

Профессиональное самоопределение стимулирует развитие новых интересов к учебным дисциплинам. Нередко родители прививают интерес к определенным дисциплинам и видам деятельности. Например, родители внушают детям, что для успеха в любой профессиональной деятельности необходимо овладеть иностранным языком. У подростка появляется дифференцированное отношение к школьным предметам: интересующим его он может отдавать все свое свободное время. Но интересы подростка могут быть и неустойчивыми, часто меняться, что не следует рассматривать как отрицательное явление.

Исследователи выделяют у подростков разные виды интересов: изменчивые, ситуативные (так называемые аморфные); захватывающие широкий круг учебных предметов (широкие); стержневые. Характер интересов подростков тесно связан с их обучением. С течением времени происходит становление именно стержневых, избирательных интересов. Косвенным следствием этого является вполне отрицательное отношение старших подростков к некоторым учебным предметам (“Неинтересно”; “Зачем это нужно?”; “Надо много зубрить”). Стержневые интересы лежат в основе склонностей, способностей школьника, влияют на выбор профессии, представляют большую ценность для личности. Интерес становится относительно устойчивым, если связан с определенным кругом предметов, заданий [3].

Конечно, желательно, чтобы у подростка складывались избирательные интересы, которые могли бы лечь в основу профессиональной ориентации, но важно поощрять в известной степени и широту интересов школьника, которая необходима для пробы сил в разных ситуа-

циях. *Интерес* — мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности. Интерес занимает промежуточное положение в усложняющемся ряду потребностных отношений человека к миру: он возникает на основе познавательного влечения (желания) к той или иной области действительности и в процессе своего развития может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном, деятельном отношении к своему предмету, в *склонность*. Развитая склонность характеризуется также длительным, ненасыщаемым стремлением к деятельности и творческим отношением к ее изменению, развитию, к постоянному накоплению знаний и совершенствованию умений и навыков, соответствующих данной деятельности. Склонность, которой присущи все эти характеристики, называют *призванием*.

Знание себя, своих интересов, способностей и желаний — условие психологической готовности к выбору профессии.

Мы предположили, что существует взаимосвязь планирования профессиональных перспектив и увлечение школьными предметами, а также что увлечение учебными предметами, связанными с соответствующими профессиональными планами, положительно влияет на успеваемость. Цель исследования состояла в выявлении взаимовлияния увлечения учебными предметами и профессиональных планов. В исследовании участвовали 235 человек (из 11 классов ГОУ СОШ № 622 с углубленным изучением предметов области знания “Искусство” ЦАО г. Москвы, психологом которой является автор: 7 девятых классов и 4 одиннадцатых класса).

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика в 9-х и 11-х классах по четырем методикам для того, чтобы получить представление о профессиональной направленности, профессиональной цели, наличии увлечений учебными предметами, мотивах выбора профессии. Для тех профессий, которые дети указали как основной вариант на данный момент, были выделены доминирующие и сопутствующие интересы на основе материалов, приведенных Л.А. Головей в книге “Психология популярных профессий” [6].

Следующим нашим шагом было изучение школьного журнала для выявления школьной успеваемости. Исходя из нашей классификации типов и уровней увлечения школьными предметами, мы смогли проанализировать только интересы детей, поскольку самым популярным ответом на вопрос “Почему ты любишь этот предмет?” был ответ “Данный предмет интересен” (143 человека — 73% выборки).

При проведении исследования для выявления зависимости профессиональных планов учащихся 9–11-го классов от увлечения школьными предметами нами использовались следующие методы: диагностика, анализ школьной документации, анализ профессиограмм, методы статистической обработки данных.

Проверка связи доминирующих и сопутствующих выбранной профессии интересов с любимыми предметами детей в целом по выборке шла с помощью таблиц сопряженности по критерию Хи-квадрат и критерию Крамера. На основании анализа можно сделать вывод, что гипотеза подтвердилась частично. Существенная связь (значение критерия меньше 0,05) была обнаружена по следующим предметам: математика, биология, физика, химия, история, обществознание, физическая культура, мировая художественная культура (МХК).

Проанализировав взаимосвязи в выборках по возрасту, полу и уровню успеваемости и типу класса с помощью расщепления данных, мы выявили следующие особенности. У учащихся 9-х классов существенная связь была установлена по биологии, физкультуре и МХК. У учащихся 11-х классов — по биологии и обществознанию. У мальчиков существенные связи были найдены по биологии, физике, обществознанию и физкультуре; у девочек — по биологии, химии и МХК. У учащихся, которые являются слабоуспевающими, связь обнаружена по географии, истории и обществознанию; у среднеуспевающих — по биологии, физике, обществознанию, физкультуре и МХК; у хорошо успевающих — по русскому языку, биологии, химии, МХК и иностранному языку. На основе этих данных можно сделать вывод, что наибольшее количество связей обнаружено у средне- и хорошо успевающих учащихся; у девочек их меньше, чем у мальчиков, что говорит о целенаправленности; у девятиклассников больше, чем у одиннадцатиклассников. Также у хорошо успевающих учащихся обнаружена существенная связь по языку и иностранному языкам, что не свойственно для остальных групп детей и говорит об ориентации на более сложные предметы. А у слабоуспевающих учащихся была обнаружена существенная связь по географии, что можно объяснить тем, что дети считают этот предмет более легким. Практически во всех выборках просматривается связь по биологии, обществознанию и МХК.

Таким образом, нами были исследованы представления подростков о своем будущем в связи с социально-психологическими особенностями их личностного развития. Эти представления выявлены в ходе изучения влияния увлеченности учебными предметами на профессиональные планы и сопоставления его с реалиями жизни. При этом раскрыты содержание и характер выраженности влияния увлеченности учебными предметами на профессиональные планы как психологического феномена у детей на разных стадиях подросткового возраста, выявлены индивидуальные особенности отношения подростков к своему прошлому, настоящему и будущему, позволившие рассмотреть развитие нравственно-психологического аспекта их готовности к будущей жизни.

Полученные в исследовании данные углубляют имеющееся понимание проблемы профессиональных планов, условий и механизмов их

развития в подростковом возрасте, дополняя знания об общих закономерностях становления подростка как личности.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Личность и учение подростка // Психологическая наука и образование. 1997. №1. С. 5 — 10.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мешерякова. М.: Педагогика-Пресс, 2001. 440 с.
3. *Резапкина Г.В.* Я и моя профессия. М.: Генезис, 2000. 128 с.
4. *Истратова О.И., Эксакусто Т.В.* Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 511 с.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
6. Психология популярных профессий / Под ред. Л.А. Головей. СПб.: Речь, 2003. 256 с.

HOBBY INFLUENCE BY SCHOOL SUBJECTS ON PROFESSIONAL PLANS OF SENIOR PUPILS

N.M. Scheduhina

The research objective consisted in revealing of interference of hobby by subjects and professional plans. We assumed that there is an interrelation of planning of professional prospects and hobby for school subjects, and also that the hobby for the subjects connected with corresponding professional plans, positively influences progress. The assumption that there is an interrelation of planning of professional prospects and hobby for school subjects — has proved to be true partially. Essential communication has been found out in following subjects: mathematics, biology, physics, chemistry, history, social science, physical training, world art culture. The assumption that the hobby for the subjects connected with corresponding professional plans, positively influences progress — has completely proved to be true.

Key words: *professional self-determination, interests, propensities, calling.*

Сведения об авторе

Щедухина Наталья Михайловна — аспирантка Московского городского психолого-педагогического университета (МГППУ), специальность “Педагогическая психология”; педагог-психолог ГОУ СОШ № 622 г. Москвы. Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор МГУ Николай Сергеевич Пряжников. E-mail: shedna@yandex.ru

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

СТУДЕНЧЕСКИЕ БРАКИ: ЗА И ПРОТИВ

Е.И. Долгих

*(кафедра демографии экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: dolg@mail.ecfor.rssi.ru)*

Испокон веков на Руси браки чаще всего заключались в сентябре, после сбора урожая. Эта традиция сохранилась до сих пор, и ныне, как и раньше. Сентябрь — месяц, богатый на свадьбы, в том числе и студенческие. И вот мне захотелось разобраться, что из себя сейчас представляет семья студентов, что толкает вчерашнего школьника расписаться в книге регистрации гражданских состояний. Если раньше, еще несколько десятилетий назад, молодые люди вступали в брак, уже будучи достаточно самостоятельными, то теперь брак стремительно молодеет, и в российском законодательстве уже рассматривается возможность уменьшения порога брачного возраста. Это ли не показатель!

Говорят, что женатый студент должен успеть многое, потому что если он будет уделять достаточное время учебе, то у него появятся рога, а если жена будет довольна, то могут появиться хвосты. И хотя это, конечно, шутка, но когда смотришь на обычную студенческую семью, шутка эта перестает быть смешной. И ведь действительно, брак — дело серьезное. Подозреваю, что Ромео и Джульетта, по причине страстности натур, рано или поздно все равно погибли бы, один от яда, другой от ножевого ранения.

Итак, что мы имеем? Какое оно, нынешнее студенчество, готовое прямо сейчас окольцеваться и заключить друг друга в шалаш на вечное поселение?

С одной стороны, в стране ощутимо повысился престиж высшего образования. Люди наконец-то поняли, что знания — сила. Знания, а не пистолет в кармане. И ринулись учиться. Причем особо рьяные делают это по второму, а некоторые — даже по третьему разу, не смущаясь немалой стоимостью обучения. Отсюда вопрос: а кто вообще нынче не студент?

Далее. Молодежь нынче самостоятельная, и, как всегда у детей бывает, они самые умные. А так как нынешнее поколение упущено родителями, увлеченными зарабатыванием денег, то им никто не указ. Тем временем акселерация берет свое. Да что там акселерация, еще есть новый праздник Святого Валентина, день, когда каждый понимает,

что если у него нет кавалера / дамы сердца (нужное подчеркнуть), то какой-то он не такой, что-то с ним не так. Спасибо средствам массовой информации, вдалбливающим это в молодой мозг. И мало кто понимает, что этот праздник придуман для развития новой индустрии, для того, чтобы заработать на массовости светлого чувства, а совсем не для того, чтобы соединить любящие сердца...

Вот так и получается — в наше время почти все учатся и почти каждый студент влюблен. А так как мы самые умные и все у нас научно и красиво, то мы обязательно и немедленно должны пожениться! Логично? Логично, да не совсем. Что у нас еще есть, и от этого никуда не денешься, это пресловутый кризис брака. Социологи, не умолкая, говорят о том, что из десяти молодежных браков в последние несколько лет распадаются шесть. Заметьте, если мы знаем о том, что распался брак, заключенный недавно, это значит, что он распался почти сразу! Остаются еще четыре, но мы пока не можем предсказать, как будут развиваться события в этих семьях. И потом, ведь не каждый регистрирует развод, некоторые просто расходятся, не в силах продолжать какие-либо отношения. И социологам о таких вряд ли что-то известно. Страшно, да? Закрадывается предательское подозрение, что раньше все было ну если не так же, то почти. Только сверху прикрыто красным флагом и присыпано капроновым подобием буржуйского флердоранжа. Невесты советского времени меня поймут. А сейчас все стали свободны в выражении своих чувств. Любим — поженились, разлюбили — разошлись. Теперь стало не стыдно одной воспитывать ребенка или платить алименты. Прогрессивное общество не заклеит позором. Хорошо? Конечно. А если взглянуть с другой стороны? Модно поругать тоталитаризм, а искать в прошлом плюсы — неинтересно и непрестижно. Но раньше все и всё — вместе, а теперь каждый сам за себя. И никому не интересны чужие проблемы, “это — их личное дело”.

Ладно, подозрения подозрениями, а факт кризиса все же налицо. И что ему причиной?

Мне думается, что проблема заключается во все возрастающей разнице между созреванием физическим и становлением человека как личности. Физиологически молодой человек или девушка готовы к браку достаточно рано, часто уже к 15–16 годам. А способны ли они ответственно подойти к этому решению — всю жизнь провести вместе? Знают ли они достаточно друг о друге, ведь совместная жизнь — это тяжелый каждодневный душевный труд. Труд понять другого человека во всех его маленьких слабостях, которых у всех немало, труд разглядеть, что ты, наконец, далеко не ангел и зачастую отнюдь не подарок. Чтобы свершился брак, родилась семья, недостаточно зрелости физической, недостаточно влюбленности, дружбы, красоты, — всего этого мало. Нужны мудрость и опыт. Вот и получается, что опыт мы получаем из

ссор с самым близким человеком, а мудрость — из болезненных разочарований. Грустно, но не трагично.

Молодые люди, которые хотят пожениться, думают, что после свадьбы настанет самое приятное время. Но не зря все сказки заканчиваются, а не начинаются свадьбой. Вам никогда не приходило в голову представить, что происходит в семье Золушки и Принца после свадебного бала? Как они, такие молодые и такие влюбленные, смогут совместить грезы о совместной жизни и реальность, в которой они — такие разные люди с совершенно несхожей до этого жизнью? Вместе преодолеть все проблемы — чудесные, но часто несбыточные мечты. Вот так и разбивается семейная лодка о быт. Совместный быт — самое незаметное, кажущееся несущественным, но самое тяжелое испытание для двоих. Удержусь от советов, потому что бесполезно советовать, но помните: самое чудесное время в вашей жизни — это студенческие годы. А для семейной жизни самое приятное — это время встреч и ухаживания. И пусть иногда так хочется не расставаться никогда, спать, взявшись за руки, и смеяться одному и тому же, глядя в разные стороны и не объясняя свой смех, пусть вас так тянет быть вместе всегда, но после свадьбы учиться легче не станет. И жизнь не будет проще. Навалится лень, бытовые проблемы неизбежно будут отравлять вам хотя бы какую-то часть радости. Не торопите время! Проверьте свои чувства на прочность — смогут ли они выдержать нелегкое испытание периодическими разлуками, выстоят ли они после очередной сессии. Время свиданий — один сплошной праздник, продлите же его!

Есть старинная восточная история о том, как юноша пришел к мудрецу и попросил его совета, не зная, как поступить. “Как мне быть, отец, жениться или не жениться?” — спросил молодой человек. На что и получил исполненный мудрости ответ много повидавшего старца: “Делай, как знаешь, — ответил он юноше, — все равно пожалеешь!”

Объективности ради необходимо добавить, что я тоже когда-то, будучи студенткой, выходила замуж за студента. И мы прошли вместе и через трудности быта, и через непонимание, и через недостаток мудрости и переизбыток эгоизма. Но я ни на что не променяю нашу студенческую свадьбу и наши тяжелые годы вместе. А дальше решайте сами.

*(Газета “Московский университет”
№ 29–30 (4090–4091) 2004, сентябрь)*

Сведения об авторе

Долгих Елена Ивановна — кандидат экономических наук, старший научный сотрудник лаборатории анализа и прогнозирования воспроизводства населения кафедры демографии экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: dolg@mail.ecfor.rssi.ru