

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

АВТОРЕФЕРАТ ... НА СОИСКАНИЕ ... ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

В.Д. Шадриков, Н.Х. Розов, А.В. Боровских

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

Анализируется традиция написания авторефератов диссертаций на соискание ученой степени кандидата / доктора педагогических наук с точки зрения качества сообщаемой информации о результатах проведенных исследований.

Ключевые слова: *диссертация, педагогика, автореферат.*

Состоявшееся в мае 2011 г. совместное заседание Президиумов ВАК и РАО было посвящено очередному обсуждению того печального факта, что качество слишком многих диссертационных исследований по педагогическим наукам оставляет желать лучшего [1, 2]. В печати (см., например, [3, 4]) появились обоснованные критические замечания относительно значительного потока неудовлетворительных диссертаций по педагогике и методике преподавания и различные предложения по повышению их научного уровня.

Заметим, что борьба с некачественными диссертациями в педагогике ведется уже не первый год. К сожалению, она ограничивается общими (а потому имеющими нулевую эффективность) призывами к требовательности, сопровождаемыми саркастическими примерами глупостей из некоторых диссертаций. Безрезультатность этих действий порождает естественную необходимость выявить глубинные причины долговременной устойчивости наблюдаемого явления, проанализировать ситуацию по существу, попытаться отыскать источники проблем и обсудить конструктивные пути их решения.

В этой работе мы сосредоточим внимание главным образом на документе, который называется “Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата / доктора педагогических наук”. Ибо имеющиеся проблемы, связанные и с содержательностью результатов исследования, и с формой их изложения, и с процедурой защиты, так или иначе находят свое специфическое отражение в автореферате. Он оказывается тем “прибором”, который позволяет увидеть все и сразу.

Сначала напомним, что защита диссертации — это процесс присвоения соискателю научной квалификации на основании новых научных результатов, которые он получил (обычно добавляют “лично”) в ходе исследований. А документом для объективного выяснения научной значимости этих результатов является текст диссертации. “По замыслу” все — и оппоненты, и ведущая организация, и выступающие в дискуссии (как члены диссертационного совета, так и другие присутствующие) — должны составлять свою оценку, опираясь на всесторонний и внимательный анализ содержания именно диссертационной работы.

Несложно заметить, что в самих процедурах оценки качества диссертации ее автореферат вообще не участвует (если не считать единственной канонической фразы: “автореферат полностью отражает содержание диссертации”). Зачем же тогда он был учрежден?

Опять же “по замыслу” считается важным, чтобы в оценке диссертационной работы приняло участие как можно большее число специалистов, — на это направлены и публичный характер защиты, и рассылка автореферата, и печатание работы “на правах рукописи”, которая передается в библиотеку. Автореферат должен сообщить специалистам о самом факте защиты и в предварительном порядке представить им краткое изложение научного содержания диссертации (отсюда и его название): постановка решаемой проблемы и конкретные, четкие, точные формулировки полученных автором новых научных результатов (только это и представляет научную ценность!).

Однако практика педагогических защит сильно отличается от этих, безусловно, разумных теоретических соображений. Реально саму диссертацию держат в руках всего несколько человек, в самом лучшем случае не более десяти. Остальные специалисты, участвующие в оценке, составляют представление о научных достоинствах работы, о степени новизны ее результатов, о ее месте в системе педагогических знаний, о ее теоретической и практической значимости по одному лишь ее автореферату¹. И потому именно он, а не диссертация де-факто оказывается сегодня самым значимым, “центральным” документом защиты.

Посмотрим более обстоятельно, как же автореферат педагогической диссертации “конкретно, четко и точно” отражает ее научное содержание.

Уже первая его часть, весьма объемная и многословная “Общая характеристика работы”, удивляет избытком формализмов, которые принято неукоснительно соблюдать при написании педагогического

¹ Конечно, есть еще публикации соискателя — список приведен в автореферате. Но использовать их для полноценного знакомства со всеми результатами диссертации оказывается чрезвычайно неудобно, а подчас и практически невозможно по причинам, которых мы коснемся позже.

автореферата. Она, в частности, включает в себя целый ряд “пунктов”, столь же обязательных, сколь на поверку и бессодержательных. Эти “пункты” содержат крайне малоинформативные сведения, выраженные к тому же в максимально общих и самых расплывчатых выражениях, которые буквально (можно сказать даже — дословно) переписываются из одного автореферата в другой.

Чтобы не быть голословными, обратимся к фактам.

Возьмите любой педагогический автореферат — и вы найдете там извещение о том, что “исследование проводилось поэтапно”. Затем следует ритуальное перечисление самих этих этапов, причем у каждого соискателя их должно быть обязательно три (с точной разбивкой по годам), одинаковых, как братья-близнецы: “на первом этапе был проведен теоретический анализ литературы ...”, “второй этап был посвящен углубленному изучению основных аспектов проблемы ...”, “в ходе третьего этапа проводилось оформление результатов исследования в виде кандидатской диссертации ...” Интересные, глубокие и, безусловно, ценные для науки воспоминания автора о былом!

В каждом автореферате педагогической диссертации обязательно содержатся слова: “Методологической основой исследования явились философия образования, педагогическая теория и концепции ...” Но никогда не сообщаются, какие именно положения, теории, концепции и как конкретно “явились” основой данного индивидуального исследования.

А затем идет целый “иконостас” — перечисление примерно сотни (!) фамилий различных специалистов, публикации которых “составляют теоретико-методологическую основу исследования”, “на фундаментальных положениях, концепциях и идеях” которых “базируется диссертация” и проч.² Несложно подсчитать, что только изучение всех их сочинений (не просто “беглый просмотр”, а именно глубокое продумывание и по-настоящему активное освоение — иначе как же на них “базироваться”?) должно занять как минимум все три года обучения в аспирантуре. Остается загадкой, как же соискателю все же удалось выкроить время на свою собственную работу?

² Знакомясь с диссертациями по педагогике, нельзя не констатировать, что практически все упоминаемые в них авторитеты — отечественные: в списках цитируемой литературы из 150–200 приводимых фамилий на иностранных авторов приходится от силы десятка полтора (исключая разве что работы по компаративистике). Создается иллюзия, что за рубежом педагогические исследования не проводятся, что современных педагогических публикаций там не появляется, что педагогика — исконно российская наука. Это, конечно, совершенно не так: за границей работают крупные специалисты по теории педагогики и практике образования (достаточно почитать журнал “Вопросы образования”). А вот причина незнания весьма многочисленных и интересных зарубежных результатов проста и прискорбна: наши соискатели сплошь и рядом не владеют языками, поэтому и не могут получать доступ к содержанию иностранных монографий и статей.

Очевидно, что здесь диссертант просто следует укоренившейся в педагогике порочной традиции аргументации, когда место содержательных аргументов занимают избыточные ссылки [5]. Причем он упоминает подавляющее большинство авторитетов формально, не вникнув в суть и подчас даже не осмыслив их сочинений, использует не их мысли и идеи, а их фамилии³. Традиция, с одной стороны, позволяет выглядеть “фундаментально научно подкованным”, а с другой — “соблюсти политес”, никого, не дай Бог, не обидеть.

Очень странно бывает видеть в каждом автореферате однотипные фразы: “В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования выдвинута гипотеза...”, “Проблема, цель, предмет и выдвинутая гипотеза исследования потребовали решения следующих задач...” Традиционно обязательное для работ в области педагогики априорное выдвижение “гипотез” на самом деле весьма парадоксально с точки зрения общей научной культуры.

Любой серьезный ученый хорошо знает, что гипотеза в процессе творческого поиска претерпевает эволюцию, порой значительную, ибо подлинная наука “наперед” почти непредсказуема. Если изначальная гипотеза в итоге проведенного исследования “полностью подтверждается”, то возникает сильное подозрение, что проводилось формальное, как правило, схоластическое обоснование заранее заданного результата⁴. Если же в автореферате воспроизведена “конечная” гипотеза, естественно сформировавшаяся в итоге исследования, то утверждения о том, что она была сформулирована в самом начале исследования и “полностью подтвердилась”, являются фальсификациями и лишь затуманивают диалектику процесса зарождения и установления истины.

Только иронию вызывают добросовестно повторяемые в разных авторефератах заверения типа: “Достоверность и обоснованность полученных результатов и выводов обеспечиваются корректной постановкой целей и задач исследования, выбором адекватной теоретикометодологической базы исследования, совокупностью используемых методов, ... личным участием (!) автора во всех этапах исследования”. Вместо научной доказательности результатов действительно убедительными, объективными аргументами предлагается собственный, весьма оригинальный критерий истины!

Впечатляет традиция выдумывания “противоречий” между “современными требованиями” к педагогической теории и “современным

³ И не вздумайте на защите диссертации выбрать какого-нибудь автора из числа упомянутых в автореферате и спросить соискателя, какое сочинение и как именно было им использовано!

⁴ Во многих авторефератах прямо написано, что уже на первом (!) этапе работы “были сформулированы проблема, цель и гипотеза, определены задачи и разработан план исследования”.

состоянием” дел в образовательном процессе. Подчас это выглядит весьма банально и даже комично: “Выделим противоречия между: потребностью в грамотных, творческих специалистах, способных принимать взвешенные и обоснованные решения в различных ситуациях, и недостаточным уровнем сформированности компетенций у выпускников вузов; ... необходимостью формирования предметных компетенций на междисциплинарной основе и недостаточным уровнем разработанности данного вопроса”. При этом каждый автореферат уверенно сообщает, что в ходе проведенного исследования “высказанные противоречия удалось успешно разрешить”.

Обычно трудно конкретно понять, в чем точно состоят предлагаемые автором “разрешения”, действительно ли они реалистичны и реализуемы. Если бы это было так, то, учитывая огромное число успешно защищенных педагогических диссертаций, мы бы давно уже перестали биться над многими проблемами теории и практики образования.

На наш взгляд, пора отказаться от “противоречий”, тем более что они остались в педагогических авторефератах как рудимент “диалектической схоластики” и являются по существу просто фигурой речи. Противоречие само ничего никуда не движет и никак само не разрешается, оно (если говорить о настоящем противоречии, а не о выдуманных противопоставлениях) лишь отражает некий конфликт, который имеет место в реальности и который действительно является движущей силой развития. Реальный педагогический процесс, вне всяких сомнений, полон конфликтов, и их совершенно нет нужды придумывать. Но педагогические диссертации зачастую исследуют не реальный педагогический процесс, а теоретические педагогические тексты, в которых и выискиваются противоречия, “разрешаемые” путем написания новых теоретических педагогических текстов.

Внешне солидно выглядит в педагогических авторефератах обязательное заявление об “апробации результатов”: “Основные теоретические положения и практические рекомендации диссертации обсуждались и получили положительную оценку на международных, российских и региональных научно-практических конференциях...” Причем даже соискатель кандидатской степени упоминает до пары десятков конференций. Посмотрим повнимательнее на эти конференции.

Сегодня конференций по педагогике и особенно по проблемам образования организуется великое множество. Проводятся они кем угодно, а их тематика подчас произвольно аморфна. Экспертиза представляемых тезисов если и осуществляется, то, как правило, чисто формально, организаторы обычно публикуют материалы, полученные от всех желающих, руководствуясь современным “рыночным” критерием: 200 руб. за страницу текста”. Вот типичное информационное сообщение: “...проводит Международную научно-практическую кон-

ференцию (заочную — нет необходимости приезжать). ... Секции конференции: транспорт, экономика, ... , геология, сельское хозяйство, ... , педагогика, психология, ... , туризм и рекреация. ... Опубликование статей в сборнике — платное. Все статьи будут изданы в авторской редакции”. Что это — содействие развитию науки или новый вид бизнеса, готового за деньги выдать в качестве научной публикации любое “написанное пером”?

Выступая на подобных конференциях с подчас малосодержательными сообщениями и получая “полное” (молчаливое) одобрение зала, автоматически публикуя свое “сочинение” в “Трудах”, соискатели проникаются твердым убеждением, что все делают правильно и “научно”. А в последнее время распространилась практика только посылать текст в сборник материалов конференции — и на ней вообще не выступать. Впрочем, если даже представляемая работа вполне добротная, как можно подробно и содержательно рассказать о ее результатах за отведенные для “доклада” 15 минут? Как ее серьезно обсудить, если регламент конференций времени для дискуссии традиционно вообще не предусматривает?

Тот факт, что при защите диссертации в качестве “апробаций” признаются формальные “выступления”, а не реальное прохождение экспертизы, ставит под вопрос научную достоверность всей работы. Не говоря уже о том, что подобная практика “апробации” наглядно учит молодежь беспринципности и ловкачеству.

Обратимся к “оценочным пунктам” автореферата. Здесь стереотипно и подчас весьма высокопарно диссертант формулирует “теоретическую и практическую значимость” собственного исследования и характеризует его “научную новизну”. Возникает вполне естественный вопрос: насколько уместно и этично самому соискателю (пусть даже и под диктовку своего научного руководителя) осуществлять самооценку? Ведь все такие моменты относятся к компетенции рассматривающих диссертацию оппонентов.

Зачем же это писать в автореферате, если считается, что специалист может (а если он оппонент — то и должен!) оценить и значимость, и новизну результатов непосредственно по содержанию диссертации? Заготовленные “самооценки” лишь позволяют некоторым не вполне добросовестным оппонентам, не слишком утруждая себя, имитировать экспертизу⁵, почерпнув формулировки для своего отзыва из автореферата и бегло пролистав диссертацию⁶.

⁵ Не секрет, что многие ученые относятся к оппонированию как к формальной вещи, основывая свою “положительную оценку” диссертации на одном лишь доверии к ее руководителю, а то и просто на принципе “ты — мне, я — тебе”.

⁶ Впрочем, будем объективны: сегодня оппонент должен выполнять достаточно тяжелую и кропотливую работу по изучению и оценке чужого текста, далеко не всегда на-

К огромному сожалению, вторая (главная) часть педагогического автореферата — “Основное содержание диссертации” — слишком часто представляет собой более чем расплывчатое и неконкретное описание собственных результатов автора, разбавленное общими и туманными рассуждениями, новыми многочисленными упоминаниями авторитетов, игрой в термины, неконструктивными соображениями о возможном практическом применении полученных результатов. Все это не позволяет составить адекватное представление о новизне и научной ценности диссертации на основании ее автореферата⁷. Бывают авторефераты — подлинные шедевры “искусства для искусства”, в которых вместо четких формулировок и конкретных рекомендаций автор занимается “плетением” красивых “кружев” из понятий, аналогий, ассоциаций, цитат и умозрительных построений⁸.

Казалось бы, в диссертациях результаты исследования надлежит излагать так, чтобы они были понятны широкому кругу работников образования, которые являются “заказчиками и потребителями” педагогической науки, должны почерпнуть важные для себя новые теоретические сведения и новые практические рекомендации. Но педагогические тексты (и далеко не только диссертации) часто подчинены исключительно требованию придания наукообразия, для чего взята манера использовать язык, малодоступный для “непосвященных”, как говорят, “птичий”. Авторефераты же оказываются по существу квинт-эссенцией этой манеры, демонстрируя мастерство даже простые и ясные вещи делать туманными и мистическими.

Вот пример (источник мы не указываем — дело ведь не в конкретном авторе): “Методологической основой системного моделирования содержания математического образования выбран дидактический син-

прямую ему интересного, фактически на общественных началах, за такую мизерную оплату, которая никак не соответствует честно выполненному труду.

⁷ Это касается не только автореферата — часто даже добросовестный оппонент не может осуществить полноценную экспертизу и самой педагогической диссертации. Поскольку педагогические исследования в своем большинстве являются нарративными и описывают не реальный, а виртуальный педагогический процесс, возникает огромный простор для интерпретаций и фантазий, которые ничем не могут быть опровергнуты (хотя и не могут быть подтверждены тоже). Концепции и принципы плодятся как кролики, на двух авторов приходится три теории, а в итоге убедительность рассуждений оказывается более чем сомнительной.

⁸ Для обоснования важности таких исследований нередко выставляют тезисы о необходимости “всемерно развивать и углублять методологию педагогики”, об особой актуальности “проработки понятийного аппарата педагогической науки”, о первостепенном значении скрупулезного восстановления деталей истории педагогической мысли и проч. Методология и история, безусловно, весьма полезны, но специально напомним, что педагогика в первую очередь предназначена для того, чтобы конструктивно обслуживать и эффективно решать насущные конкретные проблемы народного просвещения и образовательной практики, а не просто удовлетворять свои внутренние интересы.

тез целого, обеспечивающий структурную связность содержательных единиц не только в рамках данного этапа подготовки, но и предопределяющий взаимоувязывание структурных срезов при движении по этапам”. Может ли практикующий учитель или преподаватель вуза перевести этот пассаж на русский и извлечь что-нибудь для себя полезное?

Неудивительно, что педагогические авторефераты (а тем более — диссертации) не отваживаются читать действующие преподаватели-практики, полученные исследователями “достижения” остаются не внедренными в реальное образование, а потому их “коэффициент полезного действия” близок к нулю.

Нельзя пройти мимо того, что слишком часто встречаются авторефераты (и диссертации), в которых наукообразие сочетается с неряшливостью языка, косноязычием, грамматической и стилистической небрежностью. И то, что замечаний по такому поводу в отзывах практически никогда не бывает, следует считать недопустимой нетребовательностью со стороны оппонентов. Ибо это вытекает из самой специфики педагогической науки: ведь речь идет о квалификации педагога, а правильный, литературный русский язык — его основное орудие труда.

Особо остановимся на еще одной обязательной компоненте автореферата диссертации по педагогике — педагогическом эксперименте. Естественно, декларируемый автором успех эксперимента — почти всегда 80-95%. Для пушей убедительности результаты иллюстрируются таблицами, графиками, схемами, лепестковыми диаграммами, снабжаются экзотическими математическими формулами для “статистического анализа”. Остается только удивляться: если в каждом автореферате неизменно говорится, что “цели педагогического эксперимента полностью достигнуты”, то почему у нас в стране существуют такие серьезные проблемы в реальной образовательной сфере?

Анализ показывает, что убедительность выводов из “педагогических экспериментов”, как правило, более чем сомнительна — и из-за недостаточной представительности выборки, и, главное, из-за отсутствия объективных средств и методов измерения. Например, результаты формирования чего-то “нужного” у обучающихся определяются обычно просто по анкетированию весьма малого числа случайных участников, проводимого к тому же лично самим автором. А о какой тогда достоверности результатов эксперимента можно говорить, если экспериментатор кровно в них заинтересован и фактически никем не контролируется? Что же касается интерпретации измерений, то тут обычно царствует полет ничем не ограниченной фантазии автора.

Существенным дефектом педагогических “экспериментов” является то, что они в своем подавляющем большинстве не могут быть

воспроизведены, продублированы другими специалистами, а потому невозможно объективно подтвердить истинность результатов. Между тем логика науки говорит: некий факт (явление) признается новым лишь после его тщательной и неоднократной проверки повторными экспериментами и обязательно – другими исследователями.

Педагогические диссертации зачастую содержат информацию об экспериментах, которая не только не позволяет их воспроизвести, но и является нередко просто недостоверной. Такие эксперименты рождаются вместе с диссертацией и умирают сразу же после ее защиты. Возможно, следовало бы и в педагогике, и особенно в методике преподавания вместо ныне практикуемого “опроса” принять за правило проведение широкого эксперимента с активным, непосредственным участием не только соискателя, но и действующих педагогов.

Если же говорить не о “мимолетных” экспериментах, а о разработке и внедрении так необходимых нашему образованию серьезных эффективных практических проектов, то это потребует гораздо более серьезной работы и существенных затрат времени. А потому следует всерьез обсудить вопрос о целесообразности разделения педагогических исследований на теоретические (подчеркнем: теоретические исследования реального педагогического процесса, а не неких педагогических текстов) и экспериментальные.

Завершает педагогический автореферат “список публикаций автора по теме диссертации”. Однако по существу этот список обычно является чисто символическим. Абсолютное большинство в нем составляют краткие “информационные сообщения” — как-то не поворачивается язык называть “статьями” тексты в 3–5 страниц в случайных сборниках, которые вышли весьма ограниченным тиражом и потому известны и доступны только родным и друзьям авторов. Кроме того, очевидно, что даже в десятке “публикаций” такого объема невозможно сколько-нибудь связно, понятно, целостно и полноценно представить итоги проведенного автором исследования и обосновать их научную новизну.

Именно поэтому специалист, пожелавший познакомиться с результатами диссертации по первоисточникам, столкнется с огромными трудностями. Нам кажется, что гораздо разумнее было бы требовать, чтобы соискатель, например кандидатской степени по педагогике, опубликовал хотя бы одну систематичную статью в 1,5–2 печатных листа в общедоступном издании с полным и точным изложением своих результатов.

К сожалению, ВАК постоянно обсуждает лишь нормативное число публикаций, необходимое для защиты (и сколько из них – в “рецензируемых журналах”), не обращая внимания на их содержательность и полноту. Можно, конечно, потребовать иметь *n* публикаций, но сегодня

это легко обеспечить и без всяких новых научных достижений — были бы деньги⁹.

Наконец, самое последнее. Современные средства коммуникации сделали практикуемую рассылку автореферата (который печатается за деньги диссертанта) по почте (тоже за счет диссертанта) в весьма ограниченное число адресов данью вполне бессмысленной традиции. Для более широкой информации сегодня его требуют вывешивать на сайте совета за один месяц до уже назначенной даты защиты. Стоит довести этот процесс до логического завершения, во-первых, вывешивая авторефераты в едином центре на сайте ВАК для широкого доступа и, во-вторых, организовав централизованную рассылку информации о них диссертационным советам соответствующей специальности и тем специалистам, которые подписались на эту рассылку. Такой механизм несложен и реализован, например, на портале www.phido.ru

На наш взгляд, имеет смысл пойти еще дальше и задействовать и автореферат, и Интернет для достижения более важной цели — для предварительной оценки новизны и значимости проведенного соискателем исследования. Для этого следует вывешивать автореферат на сайте совета (или ВАКа) сразу же при поступлении диссертации в совет, то есть не после, а до решения о ее принятии к защите. Тогда решение о принятии к защите, да и выбор оппонентов, смогут основываться не только на заключении назначаемой советом комиссии, но и на поступивших в совет отзывах на автореферат¹⁰.

Более того, в идеале было бы полезно при поступлении диссертации в совет сразу же вывешивать на сайте совета ее полный текст. Поскольку на дворе век информационных технологий, настало уже время воспользоваться реальной альтернативой печатанию бумажных экземпляров (с абсолютно бессмысленной пометкой “На правах рукописи”) и кустарному переплетению полдюжины томиков! Ведь хорошо известно, что в

⁹ В Интернете легко найти объявления о свободной продаже не только статей и монографий, но и целых диссертаций. Это делается под девизом “Будем рады максимально эффективно подействовать Вашим научным успехам!” совсем недорого: докторскую “по вашим индивидуальным требованиям” изготавливают за 1 год “под ключ” всего за 500 000 руб. Так не подключить ли к обсуждению проблемы качества педагогических диссертаций и торговцев “научными успехами”?

¹⁰ Речь идет, конечно, о содержательных отзывах — в которых высказываются конкретные замечания и соображения, дан полноценный предметный разбор работы и ее оценка по существу. Это важно подчеркнуть, ибо сегодня накануне защиты педагогической диссертации совет заваливают потоком хвалебно-бессодержательных отзывов на автореферат. Всем известно, что их присылают по просьбам диссертанта и его руководителя и, как правило, подписывают “не читая”. Но жива формально-ритуальная традиция: такие отзывы обязательно должны присутствовать (и чем их больше, тем лучше: автореферат “вызвал широкий интерес”), а во время защиты их тщательно перечисляют (отмечая практически про каждый: “замечаний не содержит”).

настоящее время эти “самиздатовские” экземпляры диссертаций практически мало кто хочет и может увидеть, а тем более — прочитать; после защиты они вообще сразу же и навсегда “канут в Лету”.

Кстати говоря, бюрократическим абсурдом веет и от требования поставлять во ВНИИЦ расшитый (!) печатный экземпляр диссертации якобы ... для копирования. Пора осознать, что файл в формате .pdf представляет собой гораздо более современный и эффективный способ и передачи, и распространения диссертаций через ВНИИЦ.

Зададим себе и читателю вопрос: важно ли, как написан автореферат? На наш взгляд, беда не просто в стилистических несообразностях и смысловых абсурдах. Процветание в педагогических авторефератах (как и в процедуре защиты педагогических диссертаций) махрового формализма приводит к тому, что исследование глубокое, содержательное и исследование пустое, бессодержательное уравниваются, ставятся “на одну доску”¹¹. В итоге наносится непоправимый вред науке, добросовестных и серьезных авторов нельзя отличить от поверхностных и случайных — они становятся “одинаково компетентными”.

Для того чтобы написать формальный текст стандартными наукообразными словами, много думать и что-то изобретать не надо — достаточно уметь лишь его компилировать из различных источников и педантично следовать “указующему персту” традиции. Тем самым открывается простор для массового производства квазидиссертаций, не имеющих никакой теоретической ценности и никакого практического значения, для воспитания квазиученых, твердо убежденных, что наука именно в том и состоит, чтобы подобрать “объект” и “предмет”, цитатами обосновать взятую “с потолка” гипотезу, подтвердить “концепцию” результатами опроса и, главное, соблудности “формализмы” и “прописать методологию”.

Возможно ли исправить ситуацию? Думаем, что да, хотя совершенно ясно, что эта задача не из легких. Устойчивость существующего весьма неблагоприятного положения дел с качеством диссертаций по педагогике обусловлена прежде всего причинами социально-психологического характера. Здесь переплетаются интересы значительного числа людей, и для многих из них, в том числе весьма авторитетных, нынешнее состояние является нормой, сохранение которой несет вполне определенные выгоды. Потому механизмы решения проблем, связанных со сложной ситуацией в самой педагогической науке, нужны системные, институциональные, многоуровневые. Одними постанов-

¹¹ Преклонение перед формализмом в подготовке диссертационных работ привело в последнее время к появлению большого числа “репетиторов”, нашедших свою нишу в созданной ими новой “науке” под названием “Оформление диссертации” и излагающих свои “результаты” в многочисленных объемистых “научно-методических” пособиях типа “Как написать и защитить диссертацию”.

лениями “взять и отменить” здесь вряд ли можно что-то сделать, начальственная инициатива породит только лишь новый круг имитаций.

Именно поэтому главной нашей целью является не столько побуждение к принятию каких-то немедленных административно-законодательных мер (хотя даже реализация предложенных выше решений могла бы отчасти улучшить обстановку), сколько инициирование процесса обсуждения, а впоследствии — и конкретной деятельности, направленной на разрешение глубинных проблем педагогической науки. Постараемся очертить наши основные позиции и представить некоторые предложения — хотя бы в качестве базиса для дискуссии.

Прежде всего мы бы предложили при решении принципиальных проблем сначала направлять деятельность на изменение положения в науке, а затем уже принимать соответствующие требования к диссертациям. Иначе все превратится в “избиение младенцев”, а в конечном счете — в профанацию.

Другая важная позиция состоит в том, что осуществление назревших изменений положения в педагогической науке требует активного привлечения к этому процессу ее наиболее творческих кадров, в первую очередь — ведущих специалистов РАО и крупных ученых, экспертов не только в педагогике, но и в других областях науки, из научных центров РАН и университетов. У педагогики нет другой опоры, кроме общей научной культуры и общих научных традиций нашей страны.

Перейдем теперь к рассмотрению некоторых конкретных проблем и возможных путей их решения. Отдельные соображения мы уже упомянули в [3].

На наш взгляд, следует решать проблему содержательности педагогических исследований. Для этого есть три канонических и хорошо известных в других науках инструмента, которые называются “научные семинары”, “научные журналы”, “научные конференции”.

Научные семинары, в первую очередь — специализированные, т.е. посвященные определенной тематике, являются одним из важнейших способов распространения серьезной научной культуры и стимулирования серьезных научных исследований. Выступления на семинаре с последующими вопросами, обсуждениями, предложениями, замечаниями, оценками, советами создают исследователю наиболее благоприятные условия для творческого роста, помогают оценивать свои успехи и преодолевать трудности, расширять свой кругозор. Сама творческая атмосфера такого семинара формирует у участников систему ценностей, которая составляет стержень культуры подлинного исследователя. Именно постоянное взаимодействие с коллегами на семинаре способствует и формированию общего языка, и его очищению от бессодержательных, “научообразных” лексики и стиля.

К сожалению, активно и постоянно действующие широкого со-

става специализированные научные семинары в области педагогики являются крайней редкостью. В том числе, что наиболее удивительно, и в научных институтах РАО. Дело доходит до абсурда: соискатель написал диссертацию, а его некуда даже послать выступить перед специалистами с полноценным докладом для компетентной экспертизы.

Вот здесь виден явный ресурс для развития. Создание (а кое-где просто восстановление) системы специализированных научных семинаров в учреждениях РАО и ведущих университетах позволит резко сократить схоластическую часть исследований. При всех возможных (и даже, может быть, неизбежных) огрехах в организации и проведении таких семинаров схоластику все равно слушать не будет никто и нигде. Так что ее значимость будет падать. Параллельно можно вводить требование обязательной апробации диссертаций (особенно докторских) на таких семинарах, ужесточая его постепенно, по мере перехода семинаров к нормальному (по общенаучным меркам) функционированию. На такие семинары имеет смысл приглашать и специалистов в других науках, интересующихся проблемами педагогики, чтобы формировать требуемую культуру ведения семинаров, докладов, обсуждения и оценки результатов и т.д.

Вторым ключевым инструментом для решения проблемы содержательности педагогической науки являются научные журналы. Мы уже говорили о том, что не все журналы педагогического профиля являются научными в строгом смысле этого слова. У многих из них даже отсутствует научная специализация, они скорее напоминают мозаичные по тематике сборники сочинений соискателей, а сами эти сочинения больше похожи на пересказ того, кто из предшественников что написал. Этим в определенной степени объясняются и низкие тиражи, смехотворные для такой важной науки, как педагогика, в такой огромной стране.

Здесь тоже возможны существенные сдвиги, прежде всего за счет инициативы РАО. Думаем, что именно экспертиза (причем на регулярной основе) всех журналов педагогического профиля, проводимая через отделения РАО, могла бы четко выделить те, которые являются безусловно научными. Это на самом деле нетрудно сделать, поскольку значительная часть “журнальной литературы” отсеивается просто по признаку отсутствия специализации.

Понятно, что такая деятельность наверняка вызовет негативную реакцию — активное лоббирование со стороны разных “уважаемых персон”, отстаивающих интересы “своих” журналов. Но при твердости в позиции руководства РАО эта активность будет перенесена на реорганизацию журналов, с тем чтобы сделать их действительно научными. Главное — чтобы требовательность позиционировалась как осуществление ответственности специалистов, которые входят в редколлегию, за научный уровень своего журнала.

Кстати говоря, эта работа сделает более объективным формирование списка журналов, которые ВАК признает “рецензируемыми”. Необходимо рекомендовать, чтобы издание таких журналов финансировалось государством, что, в частности, позволило бы перейти на современный, общедоступный электронный формат их издания и отказаться от сдерживающего тиражи фактора “самоокупаемости”. Ясно, что все это “автоматически” отразится и на диссертациях, но опять же не непосредственно, а через изменения в самой науке.

Серьезных усилий потребует решение проблемы “изобильного цитирования”, поскольку придется преодолевать традицию, живучую и привычную для многих исследователей. На наш взгляд, было бы полезно начать воспитывать понимание того, что одним из критериев оценки качества работы (статьи, выступления, диссертации) должно быть наличие или отсутствие неоправданного цитирования, т.е. цитирования, которое не является необходимым для получения результата, непосредственно представляемого автором. Надо взять за правило упоминать в автореферате только тех ученых, работы которых действительно использовались в ходе исследования, а в самой диссертации обязательно указывать, какие конкретно новации из работ этих ученых применялись и с какими результатами.

Следует подчеркнуть, что огромный пласт публикаций составляют те, в которых собственный результат автора просто отсутствует и они в силу этого никак не могут быть отнесены к научным. Думаем, что этот параметр — наличие новых научных результатов в публикациях — может стать первым и ведущим при квалификации журнала как научного. Отсутствие четко сформулированных и убедительно обоснованных оригинальных результатов должно рассматриваться как общее основание для отклонения статьи, тезисов, доклада. А наличие неоправданного цитирования — как такое же общее основание для возвращения статьи или тезисов на доработку, для критического отзыва о докладе на конференции или семинаре.

Третий фактор — проблема конференций — на наш взгляд, допускает аналогичное решение. Конечно, любая группа лиц или любая организация вольны созывать конференции любого профиля — чтобы, например, пообщаться с друзьями. Но список конференций, которые получают статус “научных” (для чего они в первую очередь должны быть специализированными), необходимо составлять после тщательной научной экспертизы.

На таких конференциях докладчики найдут гораздо более квалифицированное понимание, профессиональное обсуждение, объективную оценку своих результатов, чем на всяких “междисциплинарных” (а точнее, “бездисциплинарных”) форумах. Для повышения качества диссертаций надо признавать в качестве “апробаций” только выступ-

ления соискателя на тех конференциях, которые признаны научными. К слову, и Минобрнауки, и РГНФ, и РФФИ следовало бы эффективнее расходовать средства, финансируя исключительно конференции, прошедшие официальную научную экспертизу, например через РАО.

Если вернуться к автореферату и диссертации, то, на наш взгляд, проблема изгнания схоластики могла бы начать решаться (при условии решения проблем, которые были обозначены выше, — с семинарами, журналами и конференциями), если удалить из первой части автореферата все “методологические” (как их иногда называют) пассажи, оставив там лишь содержательное объяснение мотивов исследования, действительную эволюцию гипотезы и позиционирование своего исследования среди других. Это — то, что обычно оказывается за рамками систематического изложения полученных результатов, но что требуется для формирования полноценного представления о сделанной работе.

Зато во второй, содержательной части автореферата следует, вернувшись к его основному предназначению, представлять четкие и понятные формулировки (без рассуждений, мотиваций, комментариев, ссылок на фамилии авторитетов и пр.) полученных лично автором собственных оригинальных научных теоретически важных и практически значимых результатов. А вот все оценочные позиции мы бы рекомендовали оставить для оппонентов, — это соответствовало бы общепринятым научным этическим нормам. И, конечно, текст должно писать ясным и грамотным языком — так, чтобы изложение было комфортно доступно пониманию для максимально широкого круга имеющих высшее педагогическое образование практикующих учителей.

Все высказанное выглядит достаточно радикально, и вполне вероятно, что часть наших замечаний и соображений найдет активных оппонентов среди коллег по педагогическому корпусу. Но мы считаем необходимым обратить внимание на поставленные выше вопросы и начать обсуждение сделанных выше предложений. Ибо мы преследуем только одну цель — способствовать отысканию путей для обеспечения плодотворного развития педагогической науки и эффективного разрешения проблем образовательной практики.

Список литературы

1. О состоянии психолого-педагогических диссертационных исследований. Доклад Д.И. Фельдштейна на совместном расширенном заседании Президиума ВАК и Президиума РАО // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 6. С. 13–22. (Поиск. 2011. № 17. С. 14)
2. *Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В.* Рецепт с пометкой “cito”. Как оздоровить отечественную педагогику? // Поиск. 2011. № 38. С. 7, 10.
3. Поиск. 2010. № 44; 2011. № 1–2, 5, 6, 12, 15, 20, 25, 29–30, 38.

4. *Боровских А.В., Розов Н.Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. Пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.

ABSTRACT ... ON COMPETITION ... FOR PEDAGOGICAL SCIENCES

V.D. Shadrikov, N.H. Rozov, A.V. Borovskih

Examines the tradition of writing dissertations abstracts for obtaining scientific degree the candidate / doctor of pedagogical sciences in terms of quality information reported the results of research.

Key words: *dissertation, pedagogy abstract.*

Сведения об авторах

Шадриков Владимир Дмитриевич — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, научный руководитель факультета психологии Научно-исследовательского университета Высшая школа экономики. Тел.: (495) 709-65-73; e-mail: iso@hse.ru

Розов Николай Христович — доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, заведующий кафедрой образовательных технологий. Тел.: (495) 939-32-81; e-mail: fpo.mgu@mail.ru

Боровских Алексей Владиславович — доктор физико-математических наук, доцент, заместитель декана по научной работе факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-40-54; e-mail: fpo.mgu@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ И РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Г.А. Бордовский

*(Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена;
e-mail: president@herzen.spb.ru)*

В настоящее время в России не существует единой системы подготовки педагогических кадров; в большинстве вузов, где такая подготовка ведется, отсутствуют необходимые условия, особенно в психолого-педагогическом блоке. В статье излагаются необходимые условия успешной профессиональной подготовки педагогов в вузе, а также возможность организовать реальное сетевое взаимодействие различных образовательных структур в целях существенного улучшения качества педагогического образования.

Ключевые слова: *педагогическое образование, педагогические условия, профессиональная подготовка педагога.*

В настоящее время найдется немного сфер деятельности, работа в которых подвергалась бы такой интенсивной критике, как подготовка современных педагогов. Острота этой критики уже вылилась в реструктуризацию системы педагогического образования, которая происходит главным образом путем присоединения педвузов к университетам различного профиля, их собственной трансформации в вузы иной направленности или понижения статуса педагогического университета до статуса института. Решения, направленные на усиление потенциала собственно педвузов, носят одиночный характер. Более того, в ходе критики системы подготовки даже был выдвинут тезис о том, что лучше, если в школе будут преподавать люди, не имеющие специального педагогического образования.

Автор придерживается иной точки зрения. Учитель, воспитатель, педагог — профессия, а не хобби, поэтому профессиональная подготовка педагогических кадров — это насущная потребность всего общества. Нельзя допускать депрофессионализации педагогического труда. Этот тезис подкрепляется весьма авторитетным источником — «Рекомендации ЮНЕСКО о положении учителей» (1966 г.), — в котором сказано: «Педагогическую деятельность следует считать высококвалифицированной профессией, имеющей значение для всего общества и

требующей от учителей глубоких знаний и особого мастерства, приобретенных и поддерживаемых в результате систематического и непрерывного образования” [1: 23].

Для успешной подготовки профессиональных педагогов в вузе необходимо иметь следующие условия:

1) наличие высококвалифицированных кадров и научных школ по всему спектру современного знания, транслируемого в системе образования;

2) наличие высококвалифицированных кадров и научных школ в области педагогики, психологии, методик и технологий передачи знаний и формирования личности подрастающего поколения;

3) наличие антропоцентрической образовательной среды вуза;

4) стратегическое партнерство (частичная интеграция) с системой общего образования региона.

Следует подчеркнуть особую значимость последних трех (профориентирующих) условий, что можно подтвердить еще одним важным положением упомянутого выше документа ЮНЕСКО: “С первых лет обучения образование должно иметь целью всестороннее развитие человеческой личности, духовный, моральный, социальный, культурный и экономический прогресс общества ...” [1 : 14]. Представляется, что современные проблемы развития человеческой личности, духовный, моральный, социальный и культурный уровень общества делают это положение исключительно значимым.

В настоящее время система подготовки педагогических кадров в стране весьма диверсификационна. Вот неполный перечень структур, в которых ведется такая подготовка:

1) педагогические университеты, академии, институты;

2) психолого-педагогические, социально-педагогические, гуманитарно-педагогические вузы;

3) гуманитарные вузы;

4) педагогические подразделения в классических университетах;

5) педагогические специальности в технических и других специализированных вузах;

6) классические университеты с “размытой” подготовкой педагогов.

Можно утверждать, что в настоящее время единая система подготовки педагогических кадров, доминировавшая в России еще 15–20 лет назад, уже не существует.

При этом государственное и общественное внимание концентрируется главным образом на состоянии кадров, учебно-материальной базе и качестве подготовки выпускников только в собственно педагогических вузах. Между тем большинство специалистов, отнесенных к педагогам, сейчас готовятся уже в вузах под номерами 2–6 и в педагогических колледжах. В результате негативные оценки учительского

корпуса страны автоматически адресуются педагогическим университетам, академиям и институтам. На них возлагается и вся ответственность за имеющиеся недостатки в подготовке педагогических кадров. Реальность состоит в том, что число педвузов неуклонно сокращается, а улучшения качества выпускаемых специалистов не замечено.

Нужно признать, что в большинстве вузов, где готовятся педагогические кадры, оптимального обеспечения отмеченных выше условий нет, особенно в психолого-педагогическом блоке. Все же в лучшем положении оказываются педагогические вузы, в которых, как правило, недостаточно развиты только научные школы.

Однако практика показывает, что при их слиянии с классическими и техническими университетами научный потенциал последних почти не используется в подготовке педагогов. Иными словами, слияние педагогического вуза с классическим или иным университетом не приводит автоматически к улучшению условий для качественной подготовки специалистов-педагогов. В ряде случаев педагогический вуз, перейдя в состав классического университета, становится педагогическим институтом в составе большого вуза, и радикального улучшения учебно-материальной базы, кадрового состава, уровня и масштаба научных исследований не происходит. Более того, в ряде случаев профессора в области фундаментальных и гуманитарных наук стремятся перейти на профильные кафедры других подразделений университета, где есть возможность для более активной работы с аспирантами и докторантами по своему научному профилю, где больше шансов для получения научных грантов, зарубежных командировок и т.п. Практически нет случаев, когда ведущий профессор университета (например, физики, химии или биологии) после слияния с педвузом перешел бы на работу по подготовке учителя физики, химии или биологии.

Следует также иметь в виду, что на педагогическое образование оказывает давление целая пирамида интересов разного уровня — от глобальных до частнопрофессиональных, которую можно представить на рисунке.

Видно, что помимо “давления сверху” на состояние педагогического образования влияют и другие разноректорные факторы, такие как развитие (или неразвитие) психолого-педагогических наук, изменение национального состава учащихся, коммерциализация учебной деятельности, деструктивная роль СМИ и т.п.

Конечно, особо важную роль играет политика государства в отношении системы образования, которая существенно меняется в последнее время. Это можно увидеть, например, обратившись к указу Президента РФ № 1553 от 9 декабря 1992 г. В нем сказано: “В целях обеспечения деятельности государственных высших учебных заведений при переходе к рыночным отношениям в экономике постановляю:



Факторы, влияющие на педагогическое образование

1. Закрепить за государственными высшими учебными заведениями, а также государственными учреждениями системы повышения квалификации ранее выделенные им в установленном порядке земельные участки в бессрочное бесплатное пользование.

2. Предоставить государственным высшим заведениям право сдавать в аренду без права выкупа или временное пользование закрепленные за ними земельные участки.

3. Установить, что государственные высшие учебные заведения самостоятельно используют имущество, переданное им в оперативное управление, в том числе для ведения хозяйственной деятельности, сдачи его в аренду без права выкупа и пользование” [2].

Легко видеть, что сегодня, когда страна уже перешла к рыночным отношениям в экономике, для государственных вузов новыми законами “об образовании” существенно сокращаются возможности самостоятельного использования имущества (и тем более земли) для ведения хозяйственной деятельности, т.е. затрудняется коммерциализация имеющейся материальной базы с целью дополнительного финансирования основной деятельности.

Сложившаяся диверсификация подготовки педагогов объективно чревата распадом единого образовательного пространства страны (далее культурного, экономического и политического). Речь не идет о чьей-то злой воле. Это происходит естественным путем — в школы приходят педагоги, которые говорят на разных “методических языках”, что затрудняет ученикам усвоение учебного материала и формирование согласованной картины мира. Нарастает регионализация систем образования, что приводит к неравенству образовательных возможностей населения и т.д. и т.п. Эти проблемы не играют столь важной роли в небольших странах с высокой мобильностью населения, развитыми коммуникациями, устоявшимися взглядами на свое прошлое, настоящее и будущее.

В России все это отсутствует. Огромные пространства, большие различия в экономической активности разных регионов, сложный национальный состав, низкий уровень жизни больших слоев населения (что, например, делает для них невозможным обращение к репетиторам для компенсации возможных пробелов в образовании детей) и многое другое делают проблему диверсификации подготовки учителей особенно острой. Характерно, что в странах с похожими условиями, например в Китае, развивают общегосударственную систему педагогического образования на базе педагогических университетов. Автор понимает, что восстановление системы подготовки педагогических кадров в прежнем виде сейчас практически невозможно, и видит решение проблемы в сохранении единого образовательного пространства путем создания хорошо развитых сетевых структур, объединяющих все вузы, готовящие педагогов, независимо от их профилизации.

Реальное сетевое взаимодействие столь разных образовательных структур, как, например, Федеральный университет и региональный педагогический институт, может не только снизить негативные последствия диверсификации подготовки педагогических кадров, но и существенно улучшить качество этой работы всех участников сети за счет:

- организации совместной подготовки и реализации государственных программ уровня образования (высшего, довузовского, послевузовского);
- создания распределенной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения подготовки профессиональных педагогических кадров с региональными зонами ответственности;
- согласованного анализа рынка педагогического труда и прогнозирования его развития в средне- и долгосрочной перспективе;
- формирования кадрового ресурса для обеспечения эффективной работы каждого участника, в том числе по программам магистратуры, аспирантуры и докторантуры;

- создания системы независимой общественно-профессиональной оценки качества подготовки педагогических кадров и многое другое.

Более подробно о возможности сетевых объединений сказано в работе [3].

Следует, однако, отметить, что сетевым объединениям вузов необходимо придать статус общественно-государственного партнерства. Подобно тому, как это осуществлено сегодня с учебно-методическими объединениями (УМО). Возможно, следует для этого несколько трансформировать имеющиеся УМО, направив их на решение обсуждаемых проблем.

Иными словами, автор придерживается принципа: если нельзя управлять ветром, то можно поставить паруса так, чтобы двигаться в нужном направлении.

Список литературы

1. О международно-правовом статусе учителей и преподавательских кадров высших учебных заведений / Авт.-сост. Н.М. Канаев. М.: Академия права и управления, 2010. 178 с.

2. О мерах по поддержке государственных высших учебных заведений: Указ Президента РФ № 1553 от 9.12.1992.

3. *Бордовский Г.А.* Педагогический университет XXI века. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2011. 108 с.

PEDAGOGICAL EDUCATION IN TERMS OF DIVERSIFICATION AND THE RESTRUCTURING OF TEACHER TRAINING

G.A. Bordovsky

Currently in Russia does not exist uniform system of teacher training, in most universities, where such training is conducted, lacking the necessary conditions, especially in the psycho-pedagogical unit. The article presents the necessary conditions for the successful training of teachers in high school, and also proposed to organize a real networking of various educational institutions in order to significantly improve the quality of teacher education.

Key words: *teacher education, teaching conditions, teacher training.*

Сведения об авторе

Бордовский Геннадий Алексеевич — заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор. Ректор РГПУ им. А.И. Герцена с 1986 по 2011 гг. Президент РГПУ им. А.И. Герцена. Тел.: (812) 570-08-54; e-mail: president@herzen.spb.ru

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

А.О. Карпов

(Московский государственный университет имени Н.Э. Баумана; e-mail: apfn@mx.bmstu.ru)

В статье рассматривается разделение понятия “цели образования” в отношении его функционирования как социокультурного абсолюта и как орудия доктринальных групп. Показано, что “телеологический” дискурс не способен противостоять элиминирующей его смысл аргументации и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения. Намечена онтологическая система описаний, которая позволяет создавать культурно обоснованные характеристики образовательных систем.

Ключевые слова: образование, цели, культура, парадигма, исследовательское обучение, коммодификация, социальная структура.

Обращаясь к такому социокультурному феномену, как образование, следует отметить, что весьма гетерогенные характеристики его функционирования традиционно располагаются между двух, подчас искусственно разделяемых позиций — “образование для жизни” и “образование для человека”. Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая — к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага, с присущей ему свободой и внутренней ценностью, то инструментальная делает упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, общественные и личные интересы.

В то же время жесткая дихотомизация двух традиций, которые имеют корни в воспитательных парадигмах античности, представляется необоснованной [1: 11, 12]. Так, идеал греческого воспитания — *καλοκάγαθία* (калокагатия)¹, предполагавший обретение в процессе образования (*παιδεία*, пайдейя)² духовно-физического совершенства, является в большей степени социально-этическим понятием, нежели эстетическим, поскольку “калокагатос (человек, воспитанный в духе калокатии) должен был предоставить себя в распоряжение общины”, ибо укрепление полиса есть главный долг гражданина [2: 194, 349]. “Государство” Платона, заботясь о духовно-физической целостности, го-

¹ *Καλοκάγαθία* (греч.) — все хорошее и прекрасное; нравственное совершенство; добропорядочность; правдивость, честность, благородство.

² *Παίδεια* (греч.) — воспитание, учение, образование; *educatio* (лат.).

товит молодого грека к выполнению общественных функций, а гражданское воспитание у Аристотеля сочетается с идеей общего образования.

Однако в русле этой жесткой дихотомизации в одном и том же европейском времени живут и действуют люди, дающие самые противоположные рецепты и парадигмальные обоснования образовательной деятельности.

В XVII в. чешский педагог Я.А. Коменский пытается разглядеть в школах “мастерские гуманности”, “истинные мастерские людей”, которые должны “много потрудиться над тем, чтобы сделать людей мудрыми по уму, благонравными в своих действиях и благочестивыми сердцем” [3: 115, 116, 120], т.е. институции, предназначенные для совершенствования человеческой *природы* и улучшения посредством оной человеческого общества. Английский же философ Дж. Локк полагает, что человека следует научить жить в данных ему общественных условиях, и говорит уже об улучшении человеческой *породы*. В XVIII в. швейцарский педагог И.Г. Песталоцци пытается осуществить в сиротских домах “общее и гармоничное развитие природных задатков человеческого ума” [4: 332], тогда как немецкий философ И.Г. Гердер представляет образование как “возрастание гуманности”, действующее через духовное совершенствование. В XIX в. один из создателей английского позитивизма и органической теории общества Г. Спенсер видит функцию образования в подготовке к полноценной жизни; немецкий педагог и философ, автор теории воспитывающего обучения И.Ф. Гербарт ставит целью педагогических воздействий воспитание добродетельного человека посредством соединения в нем природного и человеческого, а “учитель немецких учителей” А. Дистервег считает необходимым воспитание совершенного человека. На изломе XIX и XX вв. создатель американской теории педоцентризма Дж. Дьюи утверждает, что “целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности” [5: 157]; немецкий учитель, приверженец социальной педагогики Г. Кершенштейнер акцентирует цели образования на воспитании гражданских качеств личности в интересах развития общества. В XX в. в Англии А. Нилл полагает, “что именно нравственное воспитание делает ребенка плохим”, и в своей известной школе Саммерхилл практикует обучение как “процесс приобретения ценностей из своего окружения”, считая целью воспитание счастливого человека, способного найти себя в жизни [5: 206, 207]; лейтмотивом же педагогической практики французского учителя С. Френе является социализация через труд.

В России мы также наблюдаем весьма разнородный ансамбль доктринальных концептуализаций. Вот только некоторые примеры. В.Н. Татищев из своего уральского просветительского опыта выводит, что “разумный человек через науки и искусство от вкоренившихся в его ум примеров удобнейшую понятность, твердейшую память, острый

смысл и беспогрешное суждение приобретает” [6: 75]. М.В. Ломоносов определяет, что в Академической гимназии “молодые люди должны приучаться ... к правильному образу мышления и добрым нравам” [7: 477]. К.Д. Ушинский полагает возможным воспитать совершенного человека, подготовленного к полезной деятельности. Л.Н. Толстой утверждает своей яснополянской педагогической практикой идеалы свободного образования, через которые школа будет “всесторонней и самой разнообразной сознательной деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний (instruction), не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется” [8: 64]. П.П. Блонский — строитель трудовой коммунистической школы — искренне верит, что “трудовое воспитание есть воспитание властелина природы. ... Цель образования — введение ребенка во владение современной индустриальной культурой” [9: 87, 97]. В.В. Зеньковский — философ и педагог, коммунистический изгнанник — понимает задачу воспитания как духовное “устроение”, а С.Т. Шацкий — русский педагог-подвижник — видит цель школы в том, чтобы “содействовать тому, чтобы дети жили лучше, то есть полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении” [5: 217].

А ведь были еще Дальтон-план Э. Паркхерст и Йена-план П. Петерсена, пенология А.С. Макаренко и бихевиоризм Э. Торндайка, христианская педагогика И. Кронштадтского и вальдорфские школы Р. Штейнера и многие другие парадигмальные теории и практики образования.

Вместе с тем педагогическая деятельность создателей оригинальных образовательных концепций содержит в себе большой объем имплицитных оснований, вербализация которых лишь отчасти воплощается в доктринальных описаниях. Здесь дело обстоит подобно тому, как в бергсоновской философии существования и небытия “человеческое действие ... исходной своей точкой имеет неудовлетворенность и вытекающее отсюда ощущение отсутствия чего-нибудь”, которое “не столько есть отсутствие вещи, сколько отсутствие полезности” и происходит от “*ничто*” к “*чему-нибудь*” для того, “чтобы заполнять пустоты, познаваемые нашим интеллектом под внешнеинтеллектуальным влиянием желания и сожаления, под давлением жизненной необходимости” [10: 285].

Что делал Песталоцци в своем самоотверженном подвижничестве в швейцарских приютах, что делал Дистервег в своей борьбе за реальные знания в немецких школах и учительских семинариях, что делал Шацкий в своем пожизненном просветительстве в русских воспитательных учреждениях для детей неимущих сословий? Что вело и направляло через жизнь их педагогическую деятельность? Филологические одежды их педагогических концепций или что-то иное? Все что делали эти люди, определялось какими-то гипотетическими целями или они чув-

ствали в каждый пронсящийся миг, ЧТО не хватает детям, ЧТО не хватает учителям, ЧТО не хватает школе и образовательному делу? В этом “ЧТО” — уже вкрапления раздробленности ответов; так, например, для Песталлоци это могли быть ласка и тепло, для Дистервега — системность в знаниях и занятиях, для Шацкого — свобода от школы схоластики, свобода, приобретаемая через жизнь. Но разве исчерпываются этим все эти “ЧТО”, разве исчерпываются они данным или еще более длинным перечнем описаний и разве достаточно для означения всей педагогической жизни даже созвездия этих “ЧТО”? И ведь отсутствие сколько-нибудь полной дескрипции этого педагогического “ЧТО” не остановило никого из этих людей, поскольку в каждый момент своей педагогической жизни ощущали они в себе имманентный образ этого “ЧТО” — этот невербальный описатель целостности, который дал каждому из них возможность именно *так* пройти свою жизнь.

Как раз об этом пишет Песталлоци в Бургдорфе 27 июня 1800 г. в своей памятной записке о методе: “...я не исхожу из каких-либо определенных форм обучения как таковых, а просто спрашиваю себя: что бы ты сделал, если бы захотел передать какому-либо отдельному ребенку весь объем знаний и навыков, в которых он нуждается для того, чтобы хорошо обеспечить свои наиболее существенные потребности и тем самым добиться внутреннего удовлетворения” [11: 48].

Об этом же пишет Карл Ясперс в 1946 г. в одной из трех своих книг с общим названием “Идея университета”³: “Мы постоянно чутко прислушиваемся к вносящему смысл внутреннему руководству в нас, которое удаляет нас от бесконечности всего произвольного и которое определяет выбор нашего пути в обучении и исследовании” [12: 53].

И здесь мы видим, что это “ЧТО” несет в себе особого рода парадигмальную структуру. Она опирается на среду и институцию как морфологию бытия учебных сообществ, на технологизм учебных практик как способ их существования, на доминирующее качество познавательного метода, которое артикулирует эпистемическую функцию, и, наконец, на некоторую репрезентацию целостности, осуществляемую в виде императива образовательного действия. Отображение в реальности компонент парадигмального каркаса — средовой институциональности, учебного технологизма, эпистемической доминанты, образовательного императива — позволяет поднять занавес и проиграть педагогическую пьесу согласно живущему в протагонисте имманентному замыслу. Эта позиция коннотативна телеологии жизненного действия, цель которого, как отмечал Бергсон, “имеет ценность и значение

³ К. Ясперсом были написаны три книги под общим названием “Идея университета”, которые были опубликованы в 1923 г., 1946 г. и 1961 г. (последняя совместно с Куртом Россманом). Текст книг существенно отличается друг от друга. Издание, на которое здесь дана ссылка, представляет собой публикацию 1946 г.

лишь в ретроспективном смысле”, т.е. когда можно “оглядываясь на пройденный уже путь ... говорить так, будто бы преследовалась известная цель”; однако “путь создавался по мере того, как совершался акт его прохождения”, и такого рода цель назначается лишь *post factum* как “определенное видение прошлого в свете настоящего”; “мысль о том, чтобы читать в настоящем ...будущее живых форм и развертывать разом их будущую историю, должна заключать в себе подлинную нелепость” [10: 81, 322, 323].

Насколько “цели образования”, о которых говорят люди, которые декларирует власть, которые видятся ученикам и учителям, насколько этот спектральный в плане смысла и интенций массив дискурса об образовательной телеологии соотносится с реально действующей в данной культурной эпохе и в узком хроносоциальном локусе системой образования? Можно ли через телеологический ракурс объяснять функционирование *такого* уже ставшего, использовать целеполагающий принцип как способ понимания действия образовательного настоящего? Не является ли “целеполагающий” дискурс вопрошанием о возможности, о желательном и искомом, но еще не состоявшемся, по крайней мере окончательно, положении образовательных вещей?

В часто дискутируемой проблеме “целей образования” последние используются для дескрипции его наличного бытия, в частности в парадигмальных концептуализациях и проектах реформирования. Аналитика “целей образования” должна отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, *факт* существования которого не зависит от человека и его коллективов, от иной его ипостаси — конкретной социальной структуры, которую данное человеческое существование программирует согласно своим доктринальным установкам.

Наличие имплицитной парадигмы указывает на высокую степень самостоятельности и независимости *внутреннего* образовательного бытия от целеуказательных действий доктринальных групп, в том числе и идеологически властвующих. Вместе с тем каждая из подобных коалиций, обладая социальным капиталом и административным ресурсом, способна настраивать и транслировать образовательное действие в русле собственной телеологии, фундированной идейными установками, культурными аттитюдами и социоэкономическим прагматизмом. Целевая настраиваемость образовательной институции выглядит так, будто система образования в *абсолютном* плане своего бытия обладает собственным историческим телосом. Представляется — это иллюзия, которая опирается на гипостазирование вневременной социальной механики в русле предназначения человеческой истории.

Образование как социальный абсолют возникает и производится из самого себя в результате генетического развития человеческих кол-

лективов и культурно опосредованного поведения человека в сообществах, использующих опыт прошлого и заботящихся о будущем. Явив себя таковым, оно не желает быть чем-то и для чего-то; оно ведет себя так, будто за его действием стоит “неизменный закон движения вперед образования”, выведенный Л.Н. Толстым [13: 67]. В своей общей мирской положенности образовательный акт существует также абсолютно, как и общество, в которое он генетически включен. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие есть причина существования образования. Г. Хорн говорит, что “образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей” [14: 26]. Образование не может быть *просто занятием* людей обучающихся и обучаемых. Невоспринимаемость образовательного целого здесь фиксирует не столько скрытые стороны социального конструирования, сколько наличие вневременного и универсального.

В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря не объясняющему себя интересу. Познание со-дано человеческой сущности, — утверждает К. Ясперс, — ведь “изначальное стремление к знанию ... не спрашивает, почему оно стремится знать”, оно имеет в виду ясность о ситуации человека вообще и об индивидуальной ситуации в частности [12: 46, 51]. Оно идет на риск, поскольку не способно отказаться от узанного и уйти в прошлое неведение. Однако “разум в нас настаивает на *понимающем* соприкосновении со всем, что существует” [12: 58]. В педагогическом плане познавательная универсальность образовательного акта высвечивается в замечании Л.Н. Толстого: “Из бесчисленного множества действий только те принимают педагогический характер, которые свойственны восприятию ребенка, и действия и приемы эти веками действуют одинаково неотразимо на поколения” [15: 38].

Образование, которое существует как тотальный и универсальный феномен, не способно само по себе ставить цели перед жизнью. Ясперс говорит, что “поиски цели воспитания <образования> безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать очевидной саму сущность исходя из собственного существования. Отсюда ограниченное значение часто провозглашаемых лозунгов воспитательных целей: достижение особой профессиональной пригодности, ... ориентирование в мире, ... формирование личности, обретение всеобъемлющего общего культурного сознания и т.д.” [12: 75, 76].

Образовательное действие, рассматриваемое как социальный или изолированный учебный акт, имеет предпосылки, которые не являются

самостоятельными, поскольку вызваны стоящим за его пределами. Вот это, стоящее за пределами образовательного действия как такового, способно “назначить” ему цель, влиять на его содержание и методы. Образование обретает свою историческую и социальную сущность в конечных парадигмальных условиях, из которых звучит вопрос к нему.

То, что определяется как “цели образования”, зависит, следовательно, от вопроса, с которым подступаются к образу образования, имеющему во времени свой устойчивый абсолюте; в частности, зависит от смыслового контекста и понятийной структуры вопроса, способа его постановки и социокультурной артикуляции. Иначе говоря, цели образования формулируются всегда через доктринальный взгляд и не являются первичными в качестве его парадигмальных характеристик. В решающей степени вопрос “о целях” указывает на различные способы понимания пути человека, пролегающего через социокультурный феномен “образование”, на его объяснения, идущие не столько от особенностей эпохи, сколько от внутренней и подчас “внеисторической” идеологии доктринальной группировки и ее лидера (здесь достаточно вспомнить принцип природосообразности воспитания⁴).

“Цели образования” всегда конечны и спектральны. В них частное вычлняется из тела социокультурного абсолюта, доктринально поляризуется, гиперболизируется и заимствует его абсолютный статус. Посредством такого частного образование находит свой исторический смысл во всеобщем, которое является жизнью. Телеологическая интенциональность феномена “образование” искусственно конструируется, т.е. опознается, истолковывается, регулируется в системе доктринальных аттитюдов. Такая интенциональность проявляется в реальности не сама по себе, но как вектор действия, вызванного доктринально поляризованной социальной структурой. Не отменяя саму по себе универсальность образовательного феномена и не пересоздавая

⁴ Мысли о природосообразности воспитания высказывались еще Аристотелем. В образовательных концепциях Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци, И.А. Дистервега содержится двойственное понимание принципа природосообразности воспитания. Он суть педагогическая опора на природные дарования — таланты, способности учеников и т.п., и формирование человека когерентно ходу его природного развития. В начале XX в. следы принципа природосообразности прослеживаются в педагогическом бихевиоризме у Э. Торндайка, в “школе действия” А.В. Лая; в “новых школах” О. Декроли, Э. Кей, в “идеальных колледжах” А. Маслоу и А. Нилла, в педагогических исследованиях А.П. Нечаева, искавшего универсальную формулу оптимальности учебного процесса на основе психометрических исследований учащихся. Современные педагоги-теоретики зачастую видят в принципе природосообразности основополагающее начало образовательных систем, причем, отдавая должное прожектерству и демагогии французских просветителей, с симпатией относятся к введению в педагогические принципы массовой школы абстрактного права “ребенка учиться тому, к чему его предначинила природа” (см., например, [16: 220–222]).

его вновь, оно — это доктринальное действие — накладывается на формы и способы бытия феномена, на систему познавательных отношений, обращенных во вне. Оно добивается идеологической центрированности образования на семействе своих идей; тем самым оно способно извращать его природный уклад. Образование субстанционально принимает разные формы и действия, наделяется историческим потенциалом и социально ограничивается; тем не менее оно всегда находится в пределах своей абсолютной сущности, которая генетически инкорпорирована в тело коллективного существования. Меняется тип бытия образования, но не его решимость *быть собой*. Выйдя за пределы своей природы, оно потеряет себя.

Доктринальные цели, конечно, имеют в виду внутреннее содержание индивида, но в ракурсе своих интересов. В некотором идеальном плане, о котором говорит Ясперс, исследование истины образует дух, закладывая *желательную* основу для исполнения государственных обязанностей [12: 36, 37]. Вопрос, однако, в том, желательно ли власти такое духовное образование чиновников, которое воспитывает стремление к истине. То непрерывное напряжение, которое существует между образованием и государством, связано с политической заботой о духовном мире, заставляющей людей изменяться в сторону связанных с ними ожиданий [12: 139, 142]. Власть заботится о сущности индивида под углом зрения задач сегодняшнего дня и обеспечения своего продолжения в будущее, т.е. об *удобной* сущности. Думая иначе, власть элиминирует себя как власть.

Цель, декларируемая социальной структурой, закрывает истину ее *наличного* бытия. Она, эта цель, есть мотив оправдания недостаточности в отношениях с миром, она — всегда цезура между должным и существующим, она — порождение дефицита идеального в реальности. Когда целеполагание говорит об экзистентных недосдаче, цезуре и дефиците, она делает это всегда в самом общем, концептуализированном руководящей идеей плане. Оно объективирует отсутствие близости к действительности в социальном прожекторстве, конструирующем виртуальные образы. Тем самым цель как *принцип объяснения* элиминирует сущностные моменты настоящего, скрывая производящие механизмы сегодняшнего бытия, его принципиальные детали. Это также верно для целей, которые воздвигают на щит локальные парадигмы.

О целях образования, как правило, говорят в контекстах недостаточности его сегодняшнего бытия. Образовательная телеология выражает желательные вложения в него, которые еще предстоит осуществить, но не само образовательное бытие. Последнее анализируется как результат вычитания из некоего целостного образа феномена “образование” его недостающей части. Конечно, исходя из целей можно говорить о модели системы, которая способна их достигать, но не о

модели присутствующего в жизни. Тогда декларируемые цели не могут служить *непосредственной* характеристикой ни действующего образовательного бытия, ни его осуществляемых функций. Поэтому существование широкого диапазона деклараций образовательных целей не мешает образовательному бытию быть отличным от них.

Следовательно, цель всегда рисует отдельный горизонт функционирующего бытия. Конечно, она способна идентифицировать его недосдачу и негативность, но проблема раскрытия устройства бытия находится в репрезентации сейчас-действующего, т.е. в аналитике его “позитивного” плана. Здесь, например, дело не в том, каким образование должно стать, но в том, каково оно есть. Зазор между телосом действующего и его действием скрывает наличное. Когда зазор обнуляется, цель оказывается достигнутой. Будучи достигнутой, цель становится простой функцией, постоянно воспроизводящей то, что телеологически декларируется. Непрерывно наступающее в жизни событие исключает себя из телеологического горизонта этой жизни.

“Товарная” концептуализация образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается элиминировать инструментальный и либеральный подходы к образованию тем, что *как бы* устанавливает им место внутри себя. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как объекта потребления, делает возможным приобретение его под углом зрения дальнейшего использования: либо как инструмент жизни, либо как эликсир духовного роста. Конечно, здесь остается за кадром, как реализуется эта свобода и как она соотносится с культурными трендами постиндустриального производства. Но вместе с тем возникает проблема критики “товарного” обоснования с точки зрения либеральной и инструментальной концепций, проблема, имеющая давнюю историю, которая ставит под вопрос саму возможность такой неоснащенной критики, осуществляемой, по сути, в рамках дискурса “целей образования” или сводящейся к нему. С точки зрения дискурса “целей образования” удар, наносимый “товарной” концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку имплицитно декларируемая им в качестве цели “свобода выбора” и сопутствующие ей ценности покрывают как индивидуальные, так и общественные блага.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация абсолютно негодными для их достижения. “Дымовая завеса” дискурса целей — излюбленный и весьма эффективный способ действия доктринальных групп, стремящихся “гнуть свое”. Профессор Эрик Томас (Eric Thomas), президент университетов Великобритании и вице-канцлер университета Бристолья, был весьма дипломатичен в своем заявлении (2011) по поводу очередных коммодификационных предложений

правительства: “Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей” [17].

Из приведенного анализа следует, что дискурс, критикующий и обосновывающий образовательные концептуализации с телеологических позиций, не способен к радикальной деконструкции действующего иного и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения. Вместе с тем по ходу изложения была выявлена особого рода парадигмальная структура, к которой имплицитно апеллировал дискурс обосновывающих свое образовательное видение и свой педагогический путь.

Имплицитная парадигма образования действует так, что поверх дискурсивного многообразия телеологических сентенций, говорящих о его идеалах, ставит собственное генерализирующее начало. Его вербализованные понимания лишь отчасти способны отразить реализованное существо образовательного дела. Такая паллиативность есть не только следствие доктринальности взгляда, сопутствующей всякой концептуализации, но и принципиальных трудностей с проявлением скрытого в системно сложных планах человеческого общества. Вербализованное выражение генерализирующего начала в наличной жизни социокультурного феномена может быть представлено в форме императива. Таким образом, образовательный императив есть концептуализированное воплощение социокультурных “идеалов” образования, которые инкорпорируются в деятельность образовательной структуры на том или ином хронологическом отрезке истории.

Образовательный императив в действующей образовательной культуре характеризует то, *как* проявляются устойчивые инкорпорации в социальной структуре доктринальных представлений и социальных аттитюдов, устанавливающих смысл понятия “образованный человек”. Образование как культурно приобретенное состояние делает грека соответствующим идеалу калокагатии, вкладывает в римлянина *decōrum* и *honestum*⁵, выковысывает из англичанина джентльмена. Такой генерализированный идеал образования есть функция сословия, духовной сферы, ведущей области деятельности и образовательных институций [12: 58–60].

Парадигмальный каркас образовательной системы вычерчивает схему идеи, которая определяет ее способность *быть* собой. Выбор парадигмального каркаса создает механизм осмысления, т.е. наделяет со-

⁵ *Decōrum* (лат.) — приличие, пристойность, достоинство.

Honestum (лат.) — честность, высокая нравственность, добродетель.

циокультурный феномен системой значений через концептуализацию, дифференцирующую его социокультурную практику посредством того или иного семейства концептов-описателей. Изменения в компонентах парадигмального каркаса есть индикатор парадигмальных сдвигов. Фиксация и формулировка такого рода транспозиций зависят от выбранной системы дискриптивов — концептов-описателей, составляющих паллиативную матрицу парадигмального каркаса, т.е. матрицу неполную и дискретную.

Структурно-функциональные характеристики того абсолютного существования, которое ведет исторический феномен “образование”, могут быть сформулированы в онтологическом ключе через базисные отношения, касающиеся его бытия. Следовательно, онтологическая матрица парадигмального каркаса социокультурного феномена представляет собой систему описателей форм, способов, функции и генерализации его бытия. Такая матрица по сути задает способ конструирования его в качестве объекта исследования.

Будучи спроецированной на феномен “образование”, онтологическая матрица обретает конкретное феноменальное содержание в системе следующих компонент: 1) форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, 2) способ бытия задается технологизмом учебных практик, 3) функция бытия определяется доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой), 4) генерализирующее начало в бытии выражается через образовательный императив. Следует отметить, что выделенные характеристики образовательной системы являются парадигмально-генеративными по своим эффектам. Данная четырехкомпонентная схема экспликации принципов-оснований и императива образовательных систем была разработана и использована автором для ретроспективы и анализа ключевых концептов научного образования исследовательского типа [18: 99–101], которое сегодня становится по сути дела “локусом научной одаренности”, формирующим несущий сегмент будущей парадигмально-дифференцированной системы образования.

Список литературы

1. *Winch C., Gingell J.* Key Concepts in the philosophy of education. London; New York: Routledge, 1999. 282 p.

2. *Философский словарь: основан Г. Шмидтом / Пер. с нем. М.М. Беляева, П.П. Гайдено, С.К. Дмитриева, Р.К. Медведева, Т.И. Молчанова.* М.: Республика, 2003. 575 с.

3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика / Пер. с лат. Д.Н. Королькова // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 53–303.

4. *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. С. 331-341.
5. *Корнетов Г.Б.* История педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. 268 с.
6. *Татищев В.Н.* Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. С. 69-81.
7. *Ломоносов М.В.* 1758 марта 24 — мая 27. Проект регламента Академической гимназии // Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 9. Служебные документы 1742—1765 гг. М.; Л.: Издательство Академии наук СССР, 1955. С. 477-523.
8. *Толстой Л.Н.* Воспитание и образование // Собр. соч.: В 22 т. Т. 16. Публицистические произведения. 1855—1886. М.: Художественная литература, 1983. С. 29-65.
9. *Блонский П.П.* Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 86-164.
10. *Бергсон А.* Творческая эволюция / Пер. с франц. В. Флеровой. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с.
11. *Песталоцци И.Г.* Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. С. 48-60.
12. *Ясперс К.* Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой (по изданию: *Jaspers K.* Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg; New York: Springer, 1980. 132 s.). Минск: БГУ, 2006. 159 с.
13. *Толстой Л.Н.* Прогресс и определение образования // Собр. соч.: В 22 т. Т. 16. Публицистические произведения. 1855—1886. С. 66-96.
14. *Хорн Г.* Карл Ясперс как философ образования / Пер. с англ. А. Корбута // Ясперс К. Идея университета. Минск: БГУ, 2006. С. 6-30.
15. *Толстой Л.Н.* О задачах педагогики // Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 37-40.
16. *Кумарин В.* Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. 2002. № 4. С. 219-224.
17. Higher education white paper may not deliver government's aims / Media Release. Universities UK. (URL: <http://universitiesuk.ac.uk/Newsroom/Media-Releases/Pages/Highereducationwhite-papermaynotdeliver-government'saimsUniversitiesUK.aspx> 29.09.2011).
18. *Карпов А.О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11. С. 89-102.

ON THE ISSUE OF EDUCATION

А.О. Карпов

Differentiation of the “goals of education” concept in relation to its functioning as the sociocultural absolute and as other functional groups is being considered in this article. It has been shown that the “teleological” Discourse cannot confront either the argumentation eliminating its meaning or the effective forms of its own epistemic sta-

tement. The ontological system of descriptors, which allows creating culturally grounded characteristics of educational systems, has been outlined.

Key words: *education, goals, culture, paradigm, research education, commodification, social structure.*

Сведения об авторе

Карпов Александр Олегович — кандидат физико-математических наук, руководитель (научный и административный) НОЦ “Инновационная педагогика в техническом университете”, начальник управления “Образовательные и научные молодежные программы и проекты” Московского государственного университета имени Н.Э. Баумана. Тел.: (495) 765-22-83; (495) 677-36-80; e-mail: apfn@mx.bmstu.ru

ПРОБЛЕМЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА СОИСКАТЕЛЯМИ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

И. Д. Котляров

(Санкт-Петербургский филиал государственного университета — Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), Санкт-Петербург; e-mail: ivan.kotliarov@mail.ru)

В статье проанализированы проблемы научного руководства диссертантами. К числу этих проблем относятся: смещение мотивации научных руководителей с научных целей на карьерные и финансовые, недостаточное понимание научными руководителями своих функций и нехватка компетенций для осуществления научного руководства. Предложены пути устранения этих проблем.

Ключевые слова: *научное руководство, диссертант.*

В настоящее время Высшей аттестационной комиссией (ВАК) РФ реализуется комплекс мероприятий по повышению качества подготовки кандидатов и докторов наук. К этим мероприятиям, в частности, относятся разработка перечня ведущих рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные результаты кандидатских и докторских диссертаций (так называемый “перечень ВАК”), введение требований к количеству публикаций в журналах из “перечня ВАК”, ужесточение контроля над диссертационными работами (регулярные вызовы соискателей на заседания экспертных советов ВАК, отмена решений диссертационных советов и приостановка их деятельности и т. д.). В целом эти мероприятия одобряются научным сообществом, которое обеспокоено падением качества диссертационных работ после 1991 г. [1].

Однако нельзя не обратить внимание на то, что перечисленные выше меры направлены только на два элемента процесса подготовки кандидатов наук — на самого соискателя (формально обязанного опубликовать определенное число статей в журналах из списка ВАК, а неформально — работать в системе высшего образования и науки) и на диссертационные советы (которые должны строже контролировать соответствие диссертаций паспортам специальностей и качество заключений по итогам защит). Контроль качества работы других элементов аттестационного процесса — ведущей организации, оппонентов и научного руководителя — пока в достаточной степени не проводится.

Данная статья посвящена проблемам организации эффективного взаимодействия претендента на получение ученой степени кандидата

наук (т. е. аспиранта очной или заочной формы обучения или соискателя, которые далее для краткости будут объединяться под общим названием “диссертант”) и научного руководителя, а также поиску путей повышения качества работы научных руководителей. Решение этой задачи имеет, на наш взгляд, большое значение в свете заявленного руководством нашей страны курса на построение инновационной экономики, которая будет испытывать большую потребность в научно-исследовательских кадрах высшей квалификации.

Сразу следует оговориться, что описанные ниже негативные явления характерны для подготовки аспирантов в области экономических наук (ситуация в этой области автору данной работы знакома лучше всего).

Мотивация научного руководителя

Для начала целесообразно исследовать те мотивы, которые могут побудить научно-педагогического сотрудника выступить в качестве научного руководителя (НР) диссертанта. Процесс руководства (разумеется, если к нему подходить не формально), требует больших затрат времени и сил, чтобы в итоге воспитать профессионального исследователя, и руководитель вправе рассчитывать — в случае успеха своей работы — на адекватное возмещение (в материальной и нематериальной форме) своих усилий. Выявленные нами мотивы могут быть разделены на официальные и неофициальные.

1. Официальные мотивы

1.1. Финансовые — за руководство научной работой НР получает оплату в установленном объеме. В настоящее время этот мотив имеет вторичный характер в связи с малой величиной оплаты, однако в 1990-е гг. в связи со значительным снижением уровня дохода научных сотрудников, оказавшихся, таким образом, вынужденными искать дополнительные источники денежных поступлений, нередко наблюдались ситуации, когда один руководитель курировал одновременно большое количество диссертантов (до 10 и более).

1.2. Возможность формирования своей научной школы. Реализация этой возможности позволяет исследователю добиться известности и упрочить свою репутацию, а также более плодотворно работать над решением определенного круга задач (благодаря привлечению дополнительных сотрудников-диссертантов).

1.3. Карьерные — руководство двумя диссертантами, успешно прошедшими процедуру защиты, является одним из условий получения звания профессора по кафедре.

2. Неофициальные мотивы

2.1. Денежные — хотя в научно-педагогических кругах это широко не афишируется, однако хорошо известно, что распространена практика

материального вознаграждения руководителя со стороны диссертанта. Это вознаграждение может иметь вид более или менее дорогостоящих подарков или же выплачиваться в денежной форме.

2.2. Административно-командные — неформально диссертант (особенно аспирант очной формы) поступает в полное распоряжение научного руководителя, который использует его для подмены себя при ведении занятий, для написания статей (с последующим вписыванием фамилии НР в качестве соавтора) и т. д.

Очевидно, что с точки зрения интересов науки безусловный приоритет должны иметь мотивы блока 1.2. Однако, к сожалению, это далеко не всегда так. Опрос научных руководителей, занимающихся подготовкой диссертантов-экономистов, показал, что наибольшее значение имеют факторы 1.3 и 2.2. Такое искажение мотивации у научных работников влечет за собой ряд проблем:

- НР заинтересован не столько в высоком качестве исследования, сколько в обеспечении его защиты в диссертационном совете. По этой причине основным критерием эффективности научного руководителя является не уровень его собственных научных работ и не уровень диссертаций, подготовленных под его руководством, а наличие связей в диссертационных советах соответствующего профиля и умение привлечь лояльных оппонентов и ведущую организацию (также на основе личных связей).

- В выборе тем научный руководитель руководствуется не целью создания научной школы, а обеспечением защиты. Выбираются темы, привычные для соответствующего диссертационного совета (вследствие чего имеет место многократное “пережевывание” одних и тех же проблем с искусственно придуманной новизной). Подлинно актуальные, острые темы, имеющие наибольшее значение для развития науки, но по которым при этом в научной среде отсутствует единогласие, старательно обходятся во избежание возможных проблем:

- Зачастую логическая связь между темами диссертационных работ, выполняемых под руководством одного и того же НР, отсутствует. Подготовленные диссертации посвящены разрозненным проблемам, вследствие чего свежееиспеченные кандидаты наук не формируют научную школу. Это в значительной мере обесценивает деятельность таких НР.

- В аспирантуру поступают случайные люди, не имеющие желаний и способностей к занятию научной деятельностью (в случае молодых людей, например, распространенным мотивом является желание получить отсрочку от призыва в ряды Вооруженных сил РФ), но уверенные, что благодаря наличию коррупционной составляющей во взаимоотношениях с НР они смогут успешно подготовить и защитить кандидатскую диссертацию. Нередки ситуации, когда НР за плату сам пишет текст диссертации вместо своего подопечного. В итоге в рос-

сийской науке растет доля людей, формально имеющих степень, но не удовлетворяющих минимальным требованиям, предъявляемым к педагогическим кадрам высшей квалификации.

- Выполнение требований по ведению научной работы научными руководителями происходит за счет присвоения результатов диссертантов. В мягкой форме это имеет вид вписывания фамилии НР в качестве соавтора в статье аспиранта (при этом участие НР в подготовке статьи сводится к минимальной редакторской правке), а в жесткой — в единоличной (только под авторством НР) публикации результатов аспиранта. В отдельных случаях аспирант выполняет всю работу по грантам, при этом весь доход от использования гранта получает научный руководитель. При этом НР не сомневаются в правомерности своего поведения: нам доводилось слышать мнение (высказанное опытным научным руководителем), что НР имеет все права на работы, выполненные под его руководством (включая права на текст собственно диссертации). Интересно отметить, что некоторые НР запрещают своим диссертантам общение с другими учеными, не говоря уже о возможности написания диссертантом статьи в соавторстве с кем-либо, кроме своего НР. Очевидно, что начинающему ученому, получающему свои первые самостоятельные результаты, такое отношение со стороны своего наставника не только оскорбительно — оно ведет к разочарованию в науке, к пониманию того, что выполнение исследований не имеет значения для успешной карьеры в системе высшего образования, важно лишь наличие административного поста.

Очевидно, что перечисленные выше проблемы ведут к дальнейшему развалу российской науки. По этой причине следует устранить корни этих проблем, т. е. разработать комплекс мер по изменению мотивации научного руководителя. В качестве таких мер, на наш взгляд, можно рекомендовать следующее:

- повышение уровня оплаты за руководство диссертантами. По нашему мнению, необходимо как повышать ставку почасовой оплаты, так и увеличивать количество часов, выделяемых на руководство. Это позволит усилить взаимодействие НР и диссертанта;

- запрет на включение в форму Ф16 (список публикаций) научного руководителя тех работ, в которых он выступает соавтором своих диссертантов.

Функции научного руководителя

Интересно отметить, что при обилии литературы [2–6, 8, 9, 11–17], посвященной тому, как диссертант должен готовить свою научную работу, нет никаких пособий, которые бы позволили начинающему НР получить базовые навыки научного руководства. Де-факто предпола-

гается, что обладатель степени кандидата наук и звания доцента, прошедший в ходе обучения в аспирантуре курс педагогики, обладает необходимой теоретической базой для осуществления научного руководства, а недостающие практические приемы он освоит непосредственно в процессе.

Такой подход представляется чрезмерно упрощенным. Руководство диссертантом представляет собой не обучение в классическом смысле (при котором учитель передает свои знания ученику), а содержит значительную исследовательскую компоненту, при этом диссертант большую часть освоения нового материала осуществляет самостоятельно. Навыки проведения лекционных занятий и даже опыт руководства выпускными квалификационными работами бакалавров и специалистов в данном случае оказывают НР лишь косвенную поддержку в силу более высоких требований, предъявляемых (хотя бы формально) к диссертанту и к качеству его работы, а также персонализированности взаимодействия НР и диссертанта.

Отметим, что некоторое содействие НР оказывают положения вузов о научном руководстве диссертантами, в которых достаточно четко очерчен круг обязанностей научного руководителя [7, 10]. Тем не менее, как уже говорилось, отсутствуют пособия и рекомендации по эффективному выполнению этих обязанностей.

Анализ положений вузов говорит о том, что приоритет во взаимодействии научного руководителя с диссертантом отдается двум аспектам:

— собственно научное руководство — выбор темы, помощь в подборе литературы, содействие в выборе темы и материалов для сдачи экзаменов кандидатского минимума по истории и философии науки и иностранному языку, обеспечение требуемого научного уровня диссертации, наличия в ней актуальности и научной новизны, обеспечение соответствия диссертации паспорту специальности;

— организационное руководство — контроль соблюдения графика выполнения индивидуального плана, обеспечение бюрократических формальностей (публикация требуемого числа статей и т. д.), помощь в подборе диссертационного совета.

К сожалению, без внимания остается еще один важный аспект — этическое руководство: привитие аспиранту знания научной этики (отказ от плагиата и самоплагиата, направление статей только в один журнал одновременно, умение корректно определять степень участия каждого исследователя в работе, выполненной совместно, понимание того, что основной мотивацией к занятиям научной деятельностью должны быть не карьерные, финансовые или конъюнктурные соображения, а стремление к приращению знаний о природе, обществе и человеке). В настоящее время, когда студент при подготовке рефератов и курсовых

работ активно использует ресурсы Интернета, выдавая чужие тексты за свои собственные, такое “перевоспитание” аспиранта имеет чрезвычайно большое значение: диссертант должен понимать, что его целью, в отличие от студента, является не “сдать”, а получить новый результат самостоятельно. Без понимания этики научной работы диссертант, даже успешно пройдя процедуру защиты, не сможет стать полноценным исследователем. Оставшись в вузе или НИИ, вместо эффективных занятий научной деятельностью и производства нового знания он будет ограничиваться выполнением формальных требований по научной работе, изредка (перед прохождением конкурса) публикуя отчетные статьи в платных журналах без рецензирования или в сборниках заочных конференций. Производство таких квазинаучных работников не соответствует интересам российской науки. По этой причине этическим аспектам подготовки диссертанта следует уделять особое внимание.

Также представляется целесообразным подготовить пособие для научных руководителей (возможно, силами Российской академии образования или одного из федеральных или национальных исследовательских университетов), которое систематизировало бы как перечень обязанностей НР, так и список инструментов для их выполнения.

Требования к научному руководителю

Исходя из перечисленных выше основных функций научного руководителя (детальное их описание невозможно в рамках журнальной статьи), можно сформулировать следующие требования к его квалификации.

1. Знание текущего состояния научных исследований в своей предметной области. Необходимо для правильного выбора темы диссертационной работы и для подбора текстов для сдачи экзамена кандидатского минимума по иностранному языку.

2. Знание истории развития научных представлений в своей отрасли и ее межпредметных связей с другими областями знания. Это также необходимо для выбора перспективных тем диссертационного исследования (в том числе и на стыке наук) и для выбора направления подготовки реферата по истории и философии науки.

3. Наличие собственных научных результатов в той отрасли, по которой он осуществляет научное руководство. Свидетельством таких результатов служат публикации (часть из которых обязательно должна быть без соавторов) в ведущих российских и зарубежных журналах. Без выполнения этого условия НР не сможет эффективно осуществлять руководство научной деятельностью диссертанта и провести предвзятую экспертизу полученных им результатов.

4. Владение иностранным языком, без которого невозможно ни самостоятельное ознакомление с зарубежной научной литературой, ни публикация своих работ в ведущих мировых журналах.

5. Навыки организационной работы (умение формировать график работы диссертанта и следить за его выполнением).

6. Наличие связей с диссертационными советами по профилю специальности.

7. Хорошая научная репутация (в частности, отсутствие плагиата в его научных и учебных публикациях, отсутствие среди диссертаций, защищенных под его руководством или по которым он выступал в качестве оппонента, работ, отклоненных ВАК).

Из вышеизложенного вытекает естественный вывод о том, что назначение научных руководителей должно осуществляться исходя из критерия соответствия перечисленным выше требованиям. В настоящее время этот принцип не выполняется — в качестве НР выступают, как правило, доктора наук или кандидаты наук, имеющие звание профессора. В исключительных случаях НР может быть назначен кандидат наук, имеющий звание доцента. Хотя формально требование о наличии у НР публикаций присутствует в положениях о научном руководителе, на практике оно обходится благодаря чрезмерно лояльному подходу к тому, что считать научной публикацией (таковой часто признаются, например, статьи в платных сборниках заочных конференций, комплектуемых без рецензирования). Справедливости ради следует сказать, что в последнее время появилось требование наличия у научного руководителя публикаций в журналах из “списка ВАК” — но это условие применяется только к НР, имеющим степень кандидата наук; доктора наук под такое ограничение не подпадают. Таким образом, при назначении научного руководителя собственно научные и этические факторы очень часто не учитываются. Организационные факторы во внимание принимаются косвенно: предполагается, что обладатель ученой степени доктора наук и звания профессора обладает как умением организовать деятельность своих диссертантов, так и наличием связей с диссертационным советом.

Экономические науки характеризуются в системе российского высшего образования определенной спецификой.

1. ППС, имеющие на сегодняшний день степени доктора наук, в ряде случаев получали их во времена СССР, когда подход к анализу экономических реалий был кардинально иным (как и сами реалии). В силу этого эффективное руководство диссертантами в наши дни им по объективным причинам обеспечить достаточно сложно.

2. Создание большого количества экономических кафедр и факультетов в российских вузах привело к тому, что в условиях нехватки профессиональных экономистов их зачастую комплектовали случайными

людьми. Как правило, речь шла о представителях технических наук, которые, прекрасно владея математическим аппаратом, но не зная экономики, в ходе руководства диссертантами в конечном счете выпускали кандидатов наук (при попустительстве ученых советов), диссертации которых содержали оторванные от жизни математические модели с выхолощенным экономическим содержанием.

3. Для представителей старшего поколения ППС характерно незнание иностранных языков, что ведет к полному отсутствию знакомства с зарубежной экономической литературой и к отрыву тематики диссертационных работ как от требований практики, так и от современного научного мейнстрима.

4. Как уже говорилось выше, данная категория НР не ведет самостоятельной полноценной научной работы. В лучшем случае эти специалисты ограничиваются периодической публикацией статей в рецензируемых платных журналах или платных сборниках заочных конференций, а в худшем — присваивают себе результаты научной работы своих диссертантов (о чем уже говорилось выше). Это ведет к тому, что содержание защищаемых под их руководством работ имеет формальный характер.

Перечисленные проблемы ставят под угрозу процесс производства экономических кадров высшей квалификации в нашей стране. По этой причине, по нашему мнению, при назначении научного руководителя следует исходить из качества его научной деятельности (публикации в ведущих российских и мировых журналах) и его репутации (профессора, уличенные в плагиате или в выпуске на защиту работ, впоследствии не прошедших экспертизу в ВАК, должны быть лишены права руководить диссертантами), а не из его административных достижений. Возможно, было бы целесообразно провести аттестацию научных руководителей на предмет соответствия перечисленным выше критериям. Вероятно, было бы целесообразно ввести требование о наличии у научного руководителя (независимо от того, какой степенью — доктора или кандидата — он обладает) определенного количества публикаций за последние три года по профилю специальности, по которой он предполагает руководить диссертационной работой. В расчет должны приниматься только статьи в журналах из списка ВАК и из международных баз цитирования (прежде всего — Web of Science), причем не менее половины от требуемого числа статей должны быть написаны НР единолично, без соавторов. Эта мера позволит добиться дополнительного эффекта — у докторов наук (как и у кандидатов) появится стимул к активному ведению научной деятельности и к публикации ее результатов в ведущих российских и мировых журналах, что, несомненно, будет способствовать как повышению качества российского профессорско-преподавательского корпуса, так и увеличению числа научных результатов, а в

конечном счете — хотя бы частичному восстановлению уровня российской науки.

Выводы

В настоящее время системе научного руководства диссертантами присущ ряд недостатков, обусловленных как общими кризисными явлениями, характерными для системы вузовского образования в целом, так и тем фактом, что обеспечение качества работы научных руководителей находится на периферии внимания руководителей вузов и ВАК. Предлагаемые в данной статье рекомендации, по мнению автора, могут способствовать устранению этих недостатков.

Список литературы

1. *Бедный Б., Миронос А., Серова Т.* Наукометрические оценки продуктивности научной работы аспирантов // Высшее образование в России. 2006. №7. С. 20–36.
2. *Волков Ю.Г.* Диссертация. Подготовка, защита, оформление. М.: Гардарики, 2005. 185 с.
3. *Жмурова Т., Зайцева Л.* Диссертация. Как написать и защитить диссертацию. М.: МГЮА; ЭЛИТ, 2007. 248 с.
4. *Князькин И.В., Марьянович А.Т.* Новая эрратология, или Как получить ученую степень. СПб.: Деан, 2005. 352 с.
5. *Корняков М.В., Махно Д.Е.* Как написать кандидатскую диссертацию, или “Курс молодого бойца”. Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2007. 86 с.
6. *Кузин Ф.А.* Диссертация. Методика написания. Порядок защиты. М.: Ось-89, 2008. 448 с.
7. Научные руководители аспирантов (URL: <http://www.zpu-journal.ru/asp/matriculation/advisers> 04.04.2012).
8. *Неволина Е.М.* Как написать и защитить диссертацию. Краткий курс для начинающих исследователей. Челябинск: Урал Л.Т.Д., 2001. 189 с.
9. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. М.: Эгвес, 2003. 104 с.
10. Положение о научном руководителе аспиранта ФГОУ ВПО “Приморская государственная сельскохозяйственная академия” (URL: http://www.primacad.ru/main/index.php?option=com_content&view=article&id=237&Itemid=505 04.04.2012).
11. *Радаев В.В.* Как организовать и представить исследовательский проект (75 простых правил). М.: ГУ-ВШЭ; ИНФРА-М, 2001. 202 с.
12. *Райзберг Б.А.* Диссертация и ученая степень. Пособие для соискателей. М.: ИНФРА-М, 2009. 240 с.
13. *Резник С.Д.* Как защитить свою диссертацию. М.: Инфра-М, 2009. 352 с.

14. *Рыжиков Ю.И.* Работа над диссертацией по техническим наукам. СПб.: БХВ-Петербург, 2007. 512 с.
15. *Стрельникова А.Г.* Правила оформления диссертации. М.: СпецЛит, 2009. 80 с.
16. *Шац М.М.* Диссертационная работа. Подготовка, оформление, защита: справочно-методическое пособие. Якутск: Издательство Института мерзлотоведения СО РАН, 2008. 231 с.
17. *Шевяков Л.Д.* Как работать над диссертацией. М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. 32 с.

PROBLEMS IN SCIENTIFIC DIRECTION OF PH.D. STUDIES

I.D. Kotliarov

The present article contains an analysis of problems typical for scientific direction of Ph.D. studies. These problems include: financial and career motivation of scientific directors (instead of scientific goals), insufficient understanding of functions that a scientific director must fulfill and lack of competences. Some solutions of these problems are proposed.

Key words: *scientific direction, Ph.D. studies.*

Сведения об авторе

Иван Дмитриевич Котляров — кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики фирмы Санкт-Петербургского филиала Государственного университета — Высшей школы экономики (ГУ-ВШЭ), г. Санкт-Петербург. E-mail: ivan.kotliarov@mail.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА: СИСТЕМНЫЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД

Л.М. Митина

(лаборатория психологии профессионального развития личности Психологического института РАО; e-mail: mitinalm@mail.ru)

Проводимые в рамках системного личностно-развивающего подхода теоретико-экспериментальные исследования позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности педагога, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения учителя и выделить комплекс психологических условий личностно-профессионального развития педагога, обуславливающих эффективность его профессиональной деятельности и совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: *системный личностно-развивающий подход, профессиональная деятельность учителя, концепция и технология профессионального развития педагога, интегральные личностные характеристики, профессиональное самосознание, полисубъектное взаимодействие, непрерывное образование педагогов.*

Национальная образовательная инициатива “Наша новая школа” нацелена на оптимизацию условий жизнедеятельности, образования и социализации детей как стратегического ресурса развития общества. Данное положение требует проведения системных исследований по всему комплексу проблем современного детства. Прежде всего это проблемы личностно-профессионального развития субъектов образовательного пространства школы, колледжа, вуза, ответственных за обеспечение развития, здоровья и эффективной жизнедеятельности подрастающего поколения.

Сегодня отечественное образование, как и многие сферы жизни общества, переживает огромные трудности. Со всей остротой проявились накопившиеся за многие годы и появившиеся за последнее время проблемы. В обобщенном виде они могут быть сформулированы как несоответствие ценностей, целей, содержания и способов образования тем задачам, которые предстоит в будущем решать выпускникам школы. Это проявляется, в частности, в том, что образование, объективно направленное в будущее, реализуется преимущественно как трансляция

новым поколениям культурных ценностей, выработанных в прошлом. В роли такого транслятора выступает учитель. Осознавая или интуитивно ощущая несопоставимость культурного богатства и собственных возможностей его передачи, а также возможностей его освоения учеником, педагог почти неизбежно либо оказывается в состоянии глубокого внутриличностного конфликта, либо превращается в урокодателя, слугу предмета, где утрамбованное культурное содержание утрачивает свою изначальную связь с культурой. В результате педагог становится носителем содержания, отчужденного от культуры, от самого себя и от ученика как адресата этого квазикаультурного послания.

Можно утверждать, что попытки реформирования системы образования окажутся малоэффективными, если не будут приняты меры для решения проблем основного субъекта всех преобразований школы — педагога. Современные российские педагоги не готовы к требованиям и условиям “Новой школы”. И потому возникает научно-практическая проблема, которой посвящена настоящая статья: каким должен быть учитель “Новой школы?” какими качествами он должен обладать, чтобы быть готовым успешно строить “Новую школу”? каков комплекс психологических условий (внутренних, внешне-внутренних и внешних), обеспечивающих оптимальное личностно-профессиональное развитие учителя, максимально эффективного в педагогическом взаимодействии с субъектами образовательного пространства “Новой школы”?

Решение данной проблемы требует существенного пересмотра сложившихся к настоящему времени взглядов на психологию учителя, его профессиональную деятельность и профессиональное развитие.

В педагогической психологии известны глубокие и содержательные исследования профессионального становления учителя (А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноволин, И.А. Зимняя, С.Б. Елканов, В.А. Кан-Калик, М.М. Кашапов, С.В. Кондратьева, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Г.Н. Мальковская, А.К. Маркова, Т.С. Полякова, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, И.В. Страхов, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и др.). Они посвящены изучению характерных особенностей деятельности и личности учителя, его педагогических способностей и мастерства, мышления, такта, т.е. изучению феноменологии педагогического труда. Эти исследования подготовили переход от фрагментарного и статического рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда как целостной и развивающейся психической реальности. Подобный переход востребован и практикой школы, нуждающейся в преодолении (и предотвращении) таких негативных явлений, как ранние “педагогические кризисы”, “педагогическое истощение”, “выгорание”, профессиональная стагнация учителя. Их преодоление предусматривает замену авторитарной стратегии обучения личностно-развивающей.

Отсюда возникла необходимость в создании обобщающей концепции личностно-профессионального развития педагога и разработке инновационной психологической технологии, реализация которой обеспечит стратегию совершенствования профессиональной деятельности учителя и подготовку педагогических кадров на качественно новом уровне.

Чтобы рассмотреть профессиональное развитие учителя на современном уровне и в категориях современной психологии, важно обращение к новым методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении учителя, в осмыслении его жизненных возможностей, высших целей и смыслов жизни.

Разрабатываемый нами системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ труда учителя вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека [1, 2, 3].

В русле этого подхода используются *идеи культурно-исторической детерминации* развития психики (Л.С. Выготский), в которых сформулирован принцип саморазвития личности. *Идея субъектной детерминации* жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). *Идея деятельностной детерминации* (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. *Идея системной детерминации* (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда педагога позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую ос-

нову, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из указанных составляющих педагогического труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя педагогом. Педагогическая деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как “система принуждения — система, направленная на развитие” в отношении себя и других. В системе педагогического общения как наиболее важную нужно выделять дихотомию таких способов реализации педагога, как “принятие” и “непринятие” себя и других. В отношении собственной личности педагог может реализовать либо “самостоятельность” в саморазвитии, либо “зависимость”, т.е. подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития педагога заключается в следующем:

— раскрытие структурных особенностей каждого пространства труда учителя (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;

— выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обуславливающих в совокупности эффективность целостной системы;

— выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т.е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;

— выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития педагога, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности — развития и адаптации;

— определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития педагога, обуславливающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциальности в виде рефлексивного ресурса самосознания личности обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований — интегральных личностных характеристик, посредством которых педагог творит, созидает себя.

В рамках системного личностно-развивающего подхода исследования профессионального развития учителя ведутся по четырем основным направлениям: *содержательное* (разработка обобщающей концепции профессионального развития учителя); *динамическое* (вся временная динамика профессионального развития учителя с момента выбора профессии к творческой самореализации личности); *техноло-*

гическое (разработка технологий профессионального развития личности и конструктивного изменения поведения учителя) и *институциональное* (институты личностно-профессионального развития педагога, включая образовательные системы и конкретные социальные группы, характеризующиеся особым типом общности — полисубъектностью).

В результате многолетних теоретико-экспериментальных исследований труда учителя была разработана *концепция профессионального развития учителя* [1–5], в которой рассмотрены: в качестве *объекта развития* — интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, педагогическая компетентность, педагогическая гибкость); в качестве *фундаментального условия* — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве *психологического механизма* — превращение собственной жизнедеятельности учителя в предмет его практического преобразования; в качестве *движущих сил* — противоречивое единство “Я-действующего”, “Я-отраженного” и “Я-творческого”; в качестве *результата развития* — творческая самореализация в профессии, достижение неповторимости личности.

Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной ситуации деятельности. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности. Таким образом, профессиональное развитие личности учителя представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры направленности, компетентности, гибкости путем актуализации рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий и осознания необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и образа жизни. Работа рефлексивных процессов самосознания может иметь характер как регулятивного, так и интеграционного, смыслопорождающего механизма, определяя тем самым психологическое содержание (способы и формы активности) рефлексивного ресурса личности и индивидуальную траекторию разрешения возникающих у нее внутриличностных противоречий.

Признавая положение о многовариантности изменений человека как открытой саморазвивающейся системы и значимости ценностных оснований выбора вектора этих изменений, можно сделать вывод, что многообразие индивидуальных траекторий профессиональной жизнедеятельности педагога происходит внутри двух основных стратегий (моделей).

При адаптивном поведении (первая модель) в самосознании педагога доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам, процессы самоприспособления

и подчинения среды исходным интересам специалиста. Модель отражает несформированные, неразвитые личностные характеристики педагога, которые и обуславливают профессиональный регресс, профессиональную стагнацию.

Профессиональный регресс личности отражает искажение существенных сил человека, ведущее к неспособности личности воспроизводить себя на более высоком уровне сложности, к отсутствию внутренней работы по обобщению собственного опыта, к снижению потребности в творчестве и смыслообразовании, целеполагании.

Динамика профессионального функционирования педагога проходит три стадии: *адаптации, становления и стагнации.*

В модели профессионального развития учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и отрефлексировать свой профессиональный труд в целом. Этот прорыв дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее, внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулы дальнейшего развития, как преодоление собственных ограничений на этом пути. Осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспектив личного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом такой модели профессионального развития учителя является возможность и необходимость делать выбор, следовательно, быть внутренне свободным и ответственным за все, что происходит сейчас и произойдет в будущем.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности учителя, мы выделяем в нем три основные стадии психологической перестройки: *самоопределение, самовыражение и самореализацию.*

Теоретические положения концепции легли в основу разработанной комплексной методической программы, направленной на экспериментальную проверку моделей труда учителя, на диагностику и прогноз развития каждой интегральной характеристики личности учителя и их взаимосвязей. Программа включает четыре согласованных методических блока, позволяющих анализировать особенности мотивации, компетентности, гибкости, самосознания учителей с различной структурой психологических характеристик и разным стажем работы в школе.

Система разработанных методических приемов использовалась в общеобразовательных школах разных регионов страны на представительных выборках (более 5000 учителей, более 3000 учеников, около

2000 студентов вузов). Исследовательская работа проводилась в условиях естественного, лабораторного экспериментов, включала в себя фундаментальные, поисковые и лонгитюдные исследования, осуществлялась путем реализации последовательных этапов многолетней научно-практической программы [1–8].

Для отечественной школы типична модель адаптивного поведения учителя, которое является неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования, особенно на стадии стагнации. Динамика изменений интегральных характеристик личности учителей с разным стажем работы в школе и студентов педвузов такова: в первые 10–15 лет работы в школе происходит рост показателей компетентности, направленности, гибкости, затем тенденция меняется на противоположную, и для учителей со стажем работы 20 лет и более характерны резкое снижение всех показателей и явно выраженные профессиональные деформации личности. Период стагнации чреват возникновением патологий: нервными и психическими расстройствами, соматическими заболеваниями, а в наиболее тяжелых случаях — развитием метапатологии, “свертыванием” отдельных способностей, инволюцией, деградацией. Как профессиональная группа учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, а именно от здоровья учителя в огромной степени зависит здоровье подрастающего поколения — будущего страны. Результаты наших многолетних исследований показали, что резкое ухудшение здоровья учащихся во многом определяется невротизирующей средой, создаваемой, помимо прочего, и учителями [9].

Высокий уровень личностно-профессионального развития выявлен у незначительного числа (от 12 до 18%) учителей с большим стажем работы в школе.

Таким образом, было экспериментально доказано, что модель профессионального развития характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, тогда как модель адаптивного поведения определяет деструктивный путь в профессии, путь стагнации и невротизации педагога, путь разрушения, расходования, расхищения своего креативного потенциала и личностных ресурсов.

Технология профессионального развития педагога (ее модификация — технология конструктивного изменения поведения учителя) разработана таким образом (рис. 1), что профессиональное развитие задается как цель подготовки и переподготовки учителя, а не как косвенный эффект от инновации. Тем самым акцент в подготовке педагога смещается с обучения новым способам деятельности на преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и в конечном счете — поведенческой структур его личности. В результате

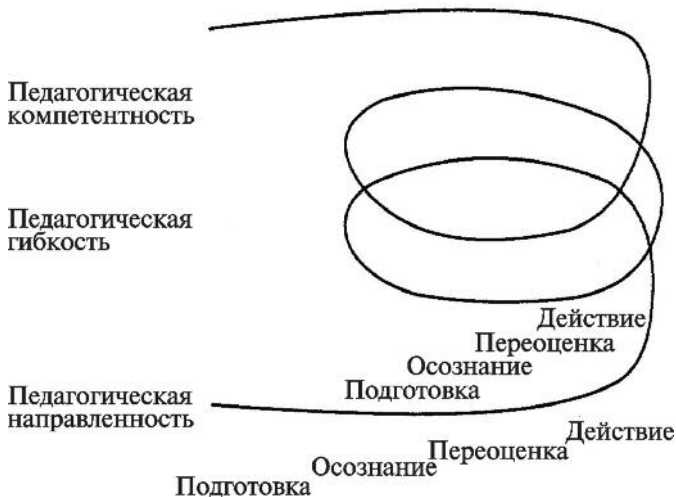


Рис. 1. Технологическая модель конструктивного изменения поведения учителя

адаптивное поведение учителя трансформируется в поведение, направленное на саморазвитие, на творческую самореализацию в профессии [1, 5, 10].

Предложенная психологическая технология призвана стимулировать педагога к проявлению творческой активности, в которой осознанное стремление к самоизменению (самоисправлению) становится одним из важнейших элементов его саморазвития.

Технология включает:

- четыре стадии оптимизации (изменения) поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологической модели осуществляется в разных формах: в форме научно-практического семинара, тренинг-семинара, коуч-практикума для работающих учителей. Однако наиболее эффективным организационно-педагогическим условием совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов — будущих педагогов является интегрированная в образовательное пространство колледжа или вуза технология профессионального развития педагога, стадии которой соотнесены с курсами обучения и модифицированы в соответствии с учетом специфики возраста и специализации ее участников.

Объединяя, связывая и укрупняя различные блоки теоретических и практических дисциплин, технология придает процессу профессио-

нальной подготовки педагогов целенаправленность, целостность, преемственность и последовательность, создавая комплексно-целевую и организационно-содержательную основу этой подготовки.

Концепция и технология профессионального развития учителя позволяют строить инновационные проекты и программы непрерывного образования на качественно новом уровне — в условиях поли-субъектного взаимодействия.

В лонгитюдном исследовании (2005–2010г.) в ГОУ СОШ № 1323 г. Москвы нами проверялась возможность интеграции в образовательное пространство школы психологической технологии, направленной в рамках единой системы на одновременное, непрерывное личностное и профессиональное развитие учащихся, учителей, родителей и психологов как основных субъектов образовательного пространства и как его сосубъектов. Исследованием было охвачено 529 учащихся, из них 198 учащихся 1–4-х классов, 158 — 5–7-х классов, в лонгитюдном (2 года) исследовании приняли участие 97 учащихся 8–9-х классов, 76 учащихся 10–11-х классов. Также в исследовании приняли участие 72 учителя, 7 педагогов-психологов, 347 родителей. Впервые процесс развития всех субъектов образовательного пространства школы происходил на основе единой технологии профессионального развития личности, модифицированной с учетом возраста, опыта, специфики деятельности.

Технология является интегративной и опирается на единство целей, принципов, содержания и форм организации взаимодействия всех субъектов образования. Последовательность стадий технологии сохраняется в построении каждой конкретной программы и в построении программы личностного и профессионального развития субъектов образования в целом.

Экспериментальное исследование состояло из 3 этапов.

- 1-й этап — комплексное диагностическое обследование субъектов образовательного пространства школы.

- 2-й этап экспериментального исследования состоял из 5 серий:

I серия — реализация программ личностного и профессионального развития учащихся на I (1–4-й классы), II (5–9-й классы), III (10–11-й классы) ступенях обучения;

II серия — реализация программ личностного и профессионального развития учителей;

III серия — реализация программ личностного и профессионального развития родителей;

IV серия — реализация программ личностного и профессионального развития педагогов-психологов;

V серия — совместные, проведенные одновременно со всеми мероприятиями личностного и профессионального развития субъектов образования.

- 3-й этап — повторное диагностическое обследование субъектов образовательного пространства школы.

На основе используемой технологии профессионального развития личности был разработан и интегрирован в образовательное пространство школы комплекс развивающих психологических программ: *для учащихся; для учителей; для родителей; общешкольные мероприятия*. Эффективность данных программ подтверждена экспериментально, о чем свидетельствует развитие интегральных личностных характеристик, повышение уровня самосознания субъектов образования, но главным результатом являются успехи учащихся в образовании, воспитании, социализации.

На основе используемой технологии профессионального развития личности был разработан и интегрирован в образовательное пространство школы комплекс развивающих психологических программ:

- *для учащихся* — “Я и мир” (1–4-й классы), “Кто я и кто рядом” (5–7-й классы), “Открытие себя” (8–9-й классы), “Первые шаги профессионального пути” (10–11-й классы);

- *для учителей* — имитационная игра “Аттестация”, семинар “Мое портфолио. Технология создания”, деловая игра-семинар “Достижения учащихся: способы изучения и условия педагогического содействия”, имитационная игра “Образовательное пространство школы”, семинар “Трудности профессиональной деятельности: препятствия или ресурсы развития”;

- *для родителей* — семинары “От конфликта к контакту: культура общения”, “Психологические особенности развития ребенка”, “Трудности и ошибки в выборе профиля”;

- *общешкольные мероприятия*, которые являются наиболее эффективными формами совместного личностного и профессионального развития участников образования, — “Неделя психологии”, Рождественский и Пасхальный фестивали, выездной семинар-тренинг “Тропа доверия”. Эффективность данных программ подтверждена экспериментально, о чем свидетельствует развитие интегральных личностных характеристик, повышение уровня самосознания субъектов образования, но главным результатом являются успехи учащихся в образовании, воспитании, социализации.

Для учащихся начальной школы характерно развитие таких интегральных личностных характеристик, как направленность на учебный процесс, труд, творчество (показатель школьной мотивации (II) повысился с 13 до 44% (рис. 2), в том числе коммуникативная компетентность (III) с 21 до 37%). При этом уровень школьной дезадаптации (V) понизился с 17 до 0,6%, а школьной тревожности (IV) — с 47 до 7%.

У учащихся подросткового возраста после проведения программы увеличились такие показатели, как взаимоприемлемость (I), взаимо-

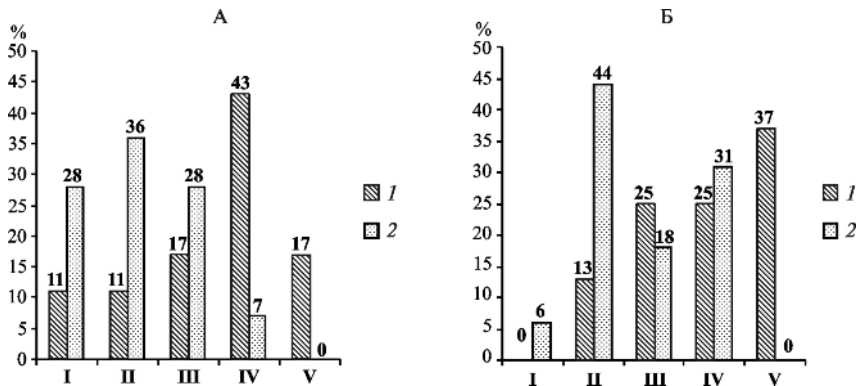


Рис. 2. Результаты диагностики уровня школьной мотивации учащихся начальной школы

А — уровень школьной мотивации во 2-м классе; Б — уровень школьной мотивации в 4-м классе; 1 — до проведения программы, 2 — после проведения программы

помощь (III), возрос общий показатель удовлетворенности (IV), несколько понизился показатель взаимответственности (II) (рис. 3).

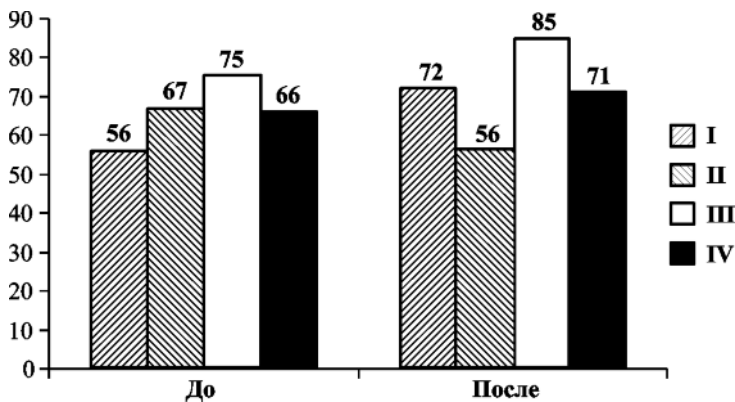


Рис. 3. Динамика показателей удовлетворенности отношениями в классе

Увеличилось количество учеников с высоким уровнем интеллектуальной гибкости (креативности) с 38 до 61% (рис. 4).

Анализ результатов диагностики уровня выраженности профессиональных склонностей (рис. 5) до проведения программы (8-й класс) и после (9-й класс) показал, что профессиональные склонности у учащихся 9-го класса становятся более выраженными (с 6 до 19%).

После проведения развивающих занятий у учащихся 10–11-х классов отмечается увеличение таких показателей, как рефлексивность, эмоциональная и поведенческая гибкость, профессиональная направ-

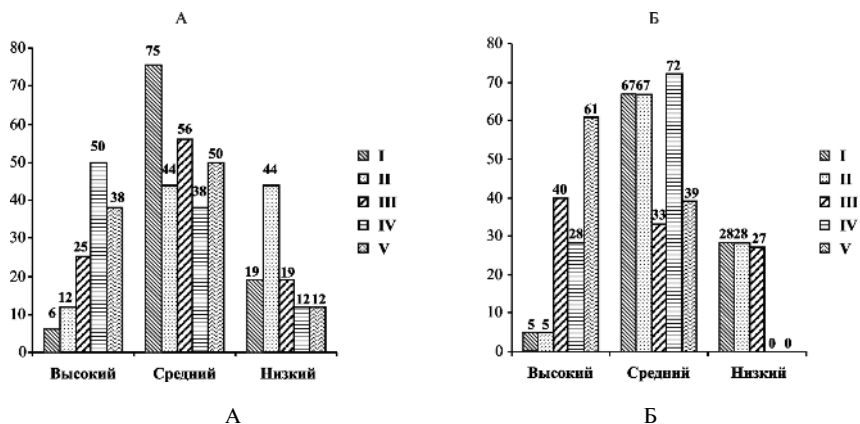


Рис. 4. Динамика интеллектуальной гибкости: А — развитие интеллектуальной гибкости (до проведения программы), Б — развитие интеллектуальной гибкости (после проведения программы)

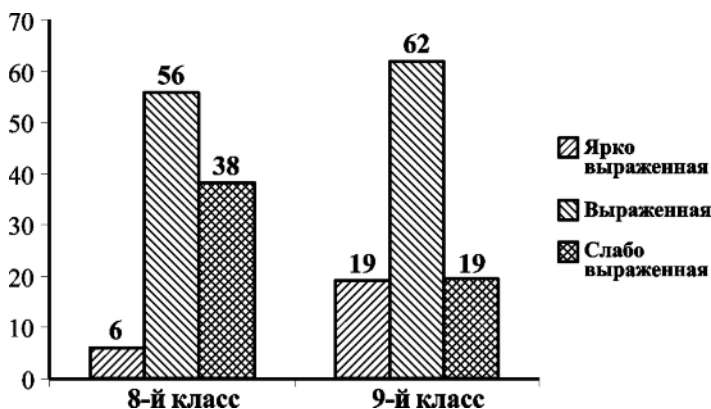


Рис. 5. Выраженность профессиональных склонностей в 8–9-м классах

ленность, что свидетельствует о формировании готовности учеников к осознанному и самостоятельному выбору профессии.

В русле технологии конструктивного изменения поведения, позволяющей трансформировать адаптивное поведение учителя в поведение, направленное на творческую самореализацию в профессии, были разработаны диагностические, развивающие и коррекционные программы, семинары, групповые дискуссии, психологические практики и тренинги.

1. *Стадия подготовки:* диагностика уровня мотивации к экспериментальной, инновационной деятельности, выявление творческого потенциала (методика “Оценка факторов осуществления творческой про-

фессиональной деятельности”, семинар “Виды и формы работы на профильной ступени обучения”).

2. *Стадии осознания и переоценки*: изменение отношения к трудностям профессиональной деятельности, которые оцениваются как ресурс, источник саморазвития, необходимость поиска новых средств, способов осуществления профессиональной деятельности: имитационная игра “Аттестация” (создание условий для анализа, оценки и прогноза развития индивидуальных профессиональных возможностей), работа в малых группах, семинар “Мое портфолио. Технология создания”.

3. *Стадия действия*: переход большей части педагогического коллектива к деятельности в режиме развития; создается новая организационная культура и формируется команда единомышленников (деловая игра-семинар “Достижения учащихся: способы изучения и условия педагогического содействия”, имитационная игра “Основание” (развитие организаторских способностей коллектива в ситуации выбора нового направления работы), семинар “Трудности профессиональной деятельности: препятствия или ресурсы”).

Описанные стадии представляют собой этапы работы, в которой одновременно участвуют все учителя школы; дифференцированная работа с учетом стажа, опыта, личностных и профессиональных характеристик реализуется в индивидуальном консультировании.

Изучение творческого потенциала учителей с помощью методики “Оценка факторов осуществления творческой профессиональной деятельности” позволило проанализировать мотивационную готовность учителей и выделить особенности такой характеристики, как направленность на профессиональную деятельность (рис. 6).

Мотивационная готовность педагогов к деятельности в режиме развития до и после развивающей работы оценивалась по 10 параметрам:

- 1) цели развития школы четко определены и являются достижимыми;
- 2) цели развития школы понятны;
- 3) возможность проявить свои индивидуальные способности;
- 4) возможность принять участие в составлении программы развития школы;
- 5) удовлетворенность системой вознаграждений в школе;
- 6) система контроля в школе позволяет объективно оценить работу каждого педагога;
- 7) привлекательность перспективы развития школы и повышения педмастерства;
- 8) достижение результатов потребует огромного напряжения;
- 9) улучшение психологического климата в коллективе в результате инновационной деятельности;



Рис. 6. Параметры мотивационной готовности педагогов (максимальный балл — 10)

10) инновационная деятельность найдет отклик среди учителей и родителей.

До включения в развивающую работу учителя распределились на три группы: с высокими предпосылками к творческой деятельности — 16%, со средними предпосылками — 63%, с низкими — 22%. После проведения развивающей работы группы распределились соответственно 69, 22, 9%.

Обследование по методике оценки работы учителя (МОПУ) выявило статистически значимое повышение профессиональной компетентности учителя в результате участия в развивающей программе (рис. 7).

Показатели личностно-профессионального развития учителей (интегральных личностных характеристик и самосознания) в условиях полисубъекта “учитель—ученик—родитель—психолог” статистически значимо выше, чем учителей, с которыми проводилась психологическая работа вне условий полисубъектного взаимодействия.

Результатом данной работы является психологизация сознания всех субъектов образования, активизация творческого потенциала учащихся, учителей, родителей и педагогов-психологов, формирование общности “учитель—ученик—родитель—психолог” как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов образовательного пространства школы, обеспечивающего оптимальные условия жизнедеятельности, образования, воспитания и социализации детей в школе.

Разработка и внедрение в образовательный процесс специальных психологических средств (развивающих программ) способствуют пре-

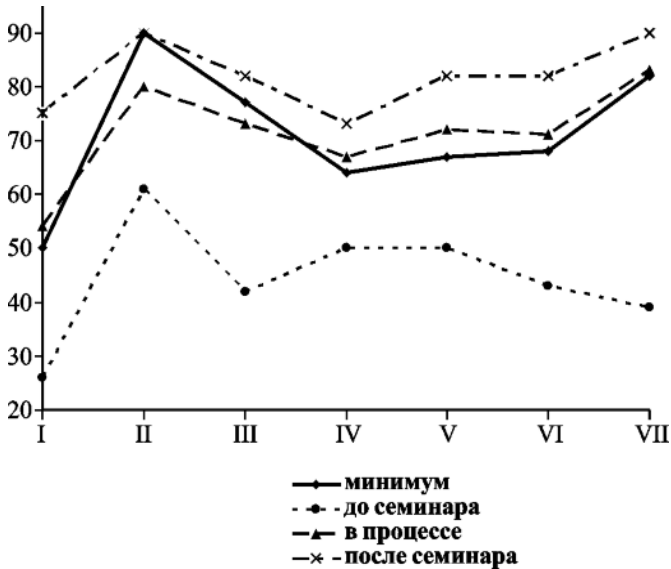


Рис. 7. Уровни профессиональной компетентности учителей по (MOPU)

вращению субъектов школьного образования в полисубъект, т.е. совокупный (коллективный) субъект, объединенный общей целью психологического (и личностного, и профессионального) развития всех членов общности.

Анализ результатов исследования позволяет определить ближайшие перспективы в области поиска эффективных способов, приемов и средств личностно-профессионального развития педагогов — и не только учителей в рамках средних общеобразовательных школ, но и преподавателей вузов, воспитателей детских садов, а также педагогов вообще всех образовательных структур, в которых существуют системы “наставник—обучающийся”.

Таким образом, проводимые в рамках системного личностно-развивающего подхода теоретико-экспериментальные исследования позволили создать обобщающую концепцию профессионального развития личности педагога, разработать инновационную психологическую технологию конструктивного изменения поведения учителя и выделить комплекс психологических условий личностно-профессионального развития педагога, обуславливающих эффективность его профессиональной деятельности и совершенствование профессиональной подготовки педагогических кадров.

В качестве важнейших составляющих этого комплекса можно выделить следующие группы условий.

Внутренние условия — система интрапсихологических факторов,

определяющих активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, внутренняя детерминация его активности, включающая актуализацию рефлексивного ресурса и приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности.

Внешние условия — система интерпсихологических факторов, задаваемых внедрением инновационной психологической технологии в процесс подготовки и переподготовки учителя, внешняя детерминация, задающая учителю представление о новом результате и предлагающая новое системное средство достижения такого результата.

Внешне-внутренние условия — система интер-интрапсихологических факторов развития учителя, определяемых его участием в полисубъектном взаимодействии в общностях “учитель—ученик—родитель—психолог”, “преподаватель—студент” и в других полисубъектах.

Проекты и программы непрерывного педагогического образования, разработанные на основе концепции и технологии профессионального развития учителя, успешно реализуются (внедряются) в разных регионах страны и в разных типах образовательных учреждений, способствуя подготовке учителей к работе в условиях “Новой школы”.

Список литературы

1. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
2. *Митина Л.М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: ПИ РАО; МГППУ, 2010. 385 с.
3. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития личности: теоретико-методологические проблемы // Российский научный журнал. 2010. № 1(2). С. 57–63.
4. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал. М.: Дело, 1994. 216 с.
5. *Митина Л.М.* Управлять или подавлять: Выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999. 192 с.
6. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Флинта, 2002. (2-е изд. — 2003г.). 184 с.
7. *Митина Л.М., Дониченко О.Г., Хохлова Я.В., Акованцева Л.И.* Концептуальное основание и условия развития и сохранения здоровья полисубъекта “учитель—ученик—родитель—психолог” // Психология и школа. 2009. № 3. С. 5–17.
8. *Митина Л.М.* Личностно-профессиональное развитие субъектов образовательного пространства вуза: методология, теория, практика // Сб. Междунар. науч.-практ. конф. “Педагогическая среда университета как пространство профессионально-личностного развития будущего специалиста”. Китеп, Болгария, 2011. С. 120–135.

9. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Академия, 2005. 368 с.
10. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Академия, 2005. 336 с.
11. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях: Научно-методическое пособие для практических психологов образования и педагогов / Под ред. Л.М. Митиной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 148 с.
12. Психотехнологии и психотехники профессионального развития личности / Под ред. Л.М. Митиной, С.А. Подосинникова. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2008. 392 с.

THE PSYCHOLOGY OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY: SYSTEMIC APPROACH OF A PERSONALITY'S DEVELOPMENT

L.M. Mitina

The theoretic-experimentary investigations leading within the framework of the systemic personality-professional approach let to create a generalizing conception of professional development of a teacher's personality, to work out an innovational psychological technology of constructive changing of specialist's behavior and to distinguish a complex of psychological conditions of personality-professional development of a teacher stipulating efficiency of his professional activity and improvement of teacher professional training.

Key words: *systemic personality-professional approach, professional activity of a teacher, the conception and the technology of teacher's professional development, the integral personality's characteristics, professional self-consciousness, a polysubjectional interaction, teacher's continuous education.*

Сведения об авторе

Митина Лариса Максимовна — доктор психологических наук, профессор, руководитель лаборатории психологии профессионального развития личности Федерального государственного научного учреждения Психологический институт Российской академии образования (г. Москва). Тел.: 8-916-555-61-30; e-mail: mitinalm@mail.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВОПРОКИ ИЛИ БЛАГОДАРЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ (заметки преподавателя)

М.В. Сахарова

(Институт гуманитарных наук Московского городского педагогического университета (МПУ); e-mail: smarvik@mail.ru)

В статье сравниваются советская и современная российская системы образования с точки зрения возможностей, которые они предоставляют для формирования и развития личности учащегося. Делается вывод о том, что современная система образования, несмотря на видимость свободы, не дает возможности развивать самостоятельное мышление и творчество учащихся, а тем самым — и личность.

Ключевые слова: *личность, критическое и самостоятельное мышление, образовательная система, цели образования, развивающее обучение.*

На первый взгляд сейчас преподаватель пользуется гораздо большей свободой, чем в советское время. Посудите сами: никто не контролирует, что именно рассказывают на лекциях, никто не заставляет работать по определенным методикам, а наоборот, приветствуются, как принято теперь говорить, различные “инновации”, можно пользоваться любыми учебниками и не только ими (Интернет предоставляет широкие возможности). Логично предположить, что в этих условиях преподаватель может реализовать поставленные перед собой цели.

Теперь о целях, которые стоит обсуждать только в связи с работой тех преподавателей, кто приходит не просто отчитать–отбыть свои часы, а действительно учить, кто считает, что главная цель — это не просто дать знания, а сформировать личность.

Личность — это прежде всего человек, самостоятельно осуществляющий внешнюю деятельность, самостоятельно мыслящий, критически мыслящий, по сути человек творческий [1: 398; 2]. Э.В. Ильенков писал, развивая такое понимание личности: «С этим же связана и давно установленная в философии и психологии синонимичность “личности” и “свободы”. Потому-то личность и есть лишь там, где есть свобода. Свобода подлинная, а не мнимая, свобода действительного развертывания человека в реальных делах, во взаимоотношениях с другими

людьми, а не в самомнении, не в удовольствии ощущения своей мнимой неповторимости.

Потому-то личность не только *возникает*, но и *сохраняет* себя лишь в постоянном расширении своей активности, в расширении сферы своих взаимоотношений с другими людьми и вещами, эти отношения опосредствующими. Там же, где однажды найденные, однажды завоеванные, однажды достигнутые способы жизнедеятельности начинают превращаться в очередные штампы-стереотипы, в непререкаемые и догматически зафиксированные мертвые каноны, личность умирает живо: незаметно для себя она тоже превращается медленно или быстро в набор таких шаблонов, лишь слегка варьируемых в незначительных деталях. И тогда она, рано или поздно, перестает интересоваться и волновать другого человека, всех других людей, превращаясь в нечто повторяющееся и привычное, в нечто обычное, а в конце концов и в нечто надоевшее, в нечто для другого человека безразличное, в нечто безличное — в живой труп. Психическая (личностная) смерть нередко наступает в силу этого гораздо раньше физической кончины человека, а бывшая личность, сделавшаяся неподвижной мумией, может принести людям горя даже больше, чем его натуральная смерть» [1: 413—414].

Такое понимание личности отнюдь не противоречит классическому марксистскому определению человека как *ансамбля общественных отношений*. Оно лишь подчеркивает, что личностью не рождаются, а становятся. А процесс такого становления зависит во многом именно от образовательной системы, в которую попадает ребенок. Образование здесь, выполняя “социальный заказ”, формирует такую личность, которая в данном обществе востребована.

Рискну сразу же заявить основной тезис статьи: **в рамках советской образовательной системы (даже с учетом ее противоречивости и известных отрицательных сторон) возможности для формирования личности были гораздо шире, чем в современном российском образовании.**

Один из главных факторов, повлиявших на формирование системы образования в СССР, — необходимость ускоренной модернизации (индустриализации), которая требовала не узких специалистов, а специалистов широкого профиля, которые могли бы переориентироваться, осваивая новые области производства (что касалось прежде всего математического, технического и естественно-научного образования, но не гуманитарного). Поэтому-то в СССР за 20 лет ликвидировали неграмотность $\frac{3}{4}$ населения страны, для чего создали новую образовательную систему. В вузах давалась **фундаментальная теоретическая подготовка**, и задачи школы ставились исходя из этой цели. Подобная подготовка обеспечивала возможности “переброски специалистов”.

«А что будет, если завтра вообще исчезнет тот узкий раздел математики, которому вы только и обучили человечка? Его придется уволить

на пенсию. Переучивать? В двадцать, а не только в сорок лет “узкого специалиста” уже не переучишь. А переучишь, так с такими затратами, на которые можно изготовить пять новых еще более узких. Может ли самый дальновидный математик сказать, какие из ныне преподаваемых знаний понадобятся человеку через 20 лет, какие из них сохранят название “науки”, а какие будут положены в архив, в музей?» [3: 59] Насколько актуально, хоть и написано в 1964 г.!

О масштабах этой тенденции “профилизации” образования и ее последствиях очень ярко свидетельствует выдающийся математик Владимир Игоревич Арнольд, работавший в десятке разных университетов мира и участвовавший в процедуре выбора профессора при принятии его в университет [4].

Нельзя не сказать, что широта взглядов взаимосвязана с общим уровнем культуры и личностных потребностей технических специалистов. Советская техническая интеллигенция — это читающая интеллигенция. Именно на нее была ориентирована значительная часть советской литературы, поэзии, кинематографии...

Конечно, нельзя идеализировать советскую образовательную систему. Высокий уровень подготовки технических специалистов сочетался с идеологизацией и схоластикой в гуманитарных науках. Существовала двойная мораль, когда декларировались одни принципы поведения, а на деле побеждали угодливость, ханжество и обывательщина. Все эти противоречия усугублялись с течением времени, что стало одной из причин элитизации образования, появления специализированных школ и увеличения разрыва в уровнях образования, даваемого в спец- и общеобразовательных школах.

Однако благодаря этой противоречивости именно в рамках советской философии, психологии и педагогики была четко поставлена **проблема формирования личности и самостоятельного мышления.**

В связи с этим необходимо вспомнить теперь уже известный всему миру эксперимент Ильенкова-Мещерякова со слепоглухонемыми детьми [1; 5–8], результаты которого оказали влияние на всю систему образования и педагогическую науку. Но еще до начала эксперимента Ильенков написал статью “Школа должна учить мыслить” (1964 г.), а позже в статье “Так что же такое личность?” (1977 г.) по тем временам смело поставил проблему формирования самостоятельности, критического мышления: «Это звучит как педагогическая притча, значение, мораль коей выходит далеко за рамки вопроса о воспитании слепоглухонемого ребенка. Не слишком ли часто мы, взрослые, продолжаем своими руками делать за ребенка и вместо ребенка многое такое, что он уже мог бы делать сам, оставляя его руки и его мозг в бездействии, в праздности? Не запаздываем ли мы то и дело передавать ему из рук в руки все новые и все более сложные виды деятельности, продолжая

настойчиво руководить им и тогда, когда это уже излишне и посему вредно? Не слишком ли часто мы опасаемся передавать ему полную меру ответственности за принятое решение, за предпринятое дело, оправдывая себя тем, что мы сами сделаем все скорее, умнее и лучше, чем это умеет пока он? <...> А не отсюда ли получаются “удоборуководимые”, но безынициативные, пассивно-безвольные и слишком “поплушные” люди, как огня боящиеся принимать самостоятельные решения и не умеющие их принимать, тем более — осуществлять? Ведь эти нравственные качества закладываются очень рано, как и им противоположные. Может быть, уже там, где двухлетнего человека, способного осуществлять такую невероятно сложную деятельность, как речь (!), продолжают кормить с ложки точно так же, как и годовалого. Очень может быть» [5: 38].

“Мы предлагаем ему знания — истины — в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом — на экзамене — из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили. <...> И мало заботимся (потому что не умеем) о построении процесса усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом развития той самой способности, которой эти знания обязаны своим рождением, — способности осмысливать еще не осмысленный, еще не выраженный в школьных понятиях, окружающий нас чувственно созерцаемый мир — объективную реальность во всем богатстве ее красок, переживов, противоположностей и контрастов ...” [9: 46]

Прошу извинения у читателя за объемные цитаты, но разве критика Ильенкова не показывает что-то совсем близкое и знакомое? Правильно, современный процесс обучения.

Одновременно В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин разрабатывают концепцию развивающего обучения, которое, по их мысли, позволяет в процессе усвоения материала развивать способности к подлинному мышлению. Индивидуальное усвоение научных знаний здесь стремятся организовать так, чтобы оно в сжато-сокращенной форме воспроизводило действительный процесс рождения и развития этих знаний. Ребенок при этом с самого начала становится не потребителем готовых результатов, запечатленных в абстрактных дефинициях, аксиомах и постулатах, а, так сказать, “соучастником” творческого процесса [10; 11; 12].

Проблема не была бы поставлена так остро, если бы советская система образования была однородной, направленной только на заучивание. И именно из этих разработок и экспериментов вырастут попытки реформирования школы в конце 80-х — начале 90-х гг., появятся многочисленные авторские школы. Их всех объединяли задачи развития и самоопределения личности, формирования умения учиться, умения самостоятельно мыслить.

История не знает сослагательного наклонения, но можно предположить, что если бы реформирование советской системы образования продолжилось в направлении, заданном авторскими школами и указанным направлением советской психологии, возможно, мы жили бы сейчас в другой стране.

Говоря о советской системе образования, нельзя не сказать, что все это было возможно благодаря существовавшему в то время *социальному идеалу*, предполагавшему, что *каждый* человек должен стать всесторонне и гармонически развитой личностью, каждый может и должен научиться мыслить и самостоятельно добывать знания. Не случайно Ильенков писал, что «Ум (“талант”, “способность” и т.д.) представляет собой естественный статус человека — норму, а не исключение». А вещи эти взаимосвязаны: система образования зависит от статуса образования и — шире — статуса знания в обществе.

К сожалению, сравнение с современностью будет не в пользу наших дней. Все чаще можно услышать такие словосочетания, как “образовательные услуги”, “образование — это товар”, “социальный заказ”. А раз товар, то у него есть своя цена, да и покупать его нужно только, если этот товар нужен. А нужен ли он?

Сейчас, наверное, уже никто и не помнит, когда в нашей жизни появились “решебники”. А ведь это было началом конца ... “Решебник” — это готовый ответ, нужно только заучить схему. Понимать при этом ничего не нужно. Затем отменили сочинение, заменив его изложением. А потом и вообще остановились на тестах (финал — введение ЕГЭ). Вот и получается, что выражать свою точку зрения и аргументировать ее уже не учат. Нет, конечно, остались учителя, которые вопреки всему выкраивают время и учат писать сочинения, но ведь их за это никто не похвалит, с них спросят другое — а как ваши дети написали ЕГЭ? А подготовить к ЕГЭ (точнее — натаскать) оказывается многократно проще. Только зачем? Для отчетности? Чтобы зарплату не понизили? Натаскивание проникло и в специализированные школы. Не раз приходилось слышать жалобы: “Я думала, там моему ребенку объяснят, что такое физика, математика, помогут понять суть физических процессов, помогут полюбить эти науки (речь идет о школах-лицеях при МИФИ, МГТУ им. Баумана и др.), а его там просто натаскивают”. Что ж, и специальные школы находятся внутри системы, и они отчитываются по формальным показателям.

В вузе эти процессы идут медленнее, но идут. Уже сейчас во многих вузах обязательным является федеральный интернет-экзамен — то самое тестирование, в котором заложены “правильные” ответы на все вопросы — в том числе о мировоззрении, смысле жизни, свободе. Только пока не во всех вузах преподавателей обязывают ставить по нему экзаменационную оценку. Пока. Уже более десятка лет идут раз-

говоры о необходимости сократить естественно-научные дисциплины, математику и другие предметы в школе, а гуманитарные (историю, философию, логику) — в вузе.

Все наши реформы делаются по американскому образцу. Типичная установка в американском образовании: раз мы не доказываем теорем в повседневной жизни, значит, и в школах их доказывать незачем. Нужно учить ребенка ориентироваться в реальной жизни, а теория и наука — только для избранных. Результат — колоссальное отставание в развитии теоретического (и даже просто абстрактного) мышления, без которого невозможно вообще самостоятельно мыслить на уровне, выходящем за пределы обыденного сознания! Какое уж там критическое мышление ...

Изучение таких наук, как химия, физика, биология, помогает сформироваться *системе* знаний, формирует стержень, вокруг которого выстраивается *научное мировоззрение* человека, единственное мировоззрение, которое может быть недогматичным, позволяющее человеку вырваться из плена обыденных мифов и лженаучных теорий. Изучение математики и геометрии развивает мышление, не говоря уже о том, что “научной и нравственной основой курса геометрии является принцип доказательности всех утверждений. И это единственный школьный предмет, включая даже предметы математического цикла, полностью основанный на последовательном выводе всех утверждений. Людьми, понимающими, что такое доказательство, трудно и даже невозможно манипулировать” [13]. Много еще аргументов приводит математик Игорь Шарьгин в пользу изучения геометрии, но я хочу остановиться на следующем: “Более важно, что геометрия есть феномен общечеловеческой культуры. История геометрии отражает историю развития человеческой мысли, а некоторые теоремы геометрии являются одними из древнейших памятников мировой культуры. Человек не может полностью развиваться культурно и духовно, если он не изучал в школе геометрию” [13].

Но ведь теперь в системе образования не ставится цель всестороннего развития людей. Теперь нам нужно удовлетворить “потребности экономики”. Человек — это товар, который продается (должен себя продавать) и покупается на рынке. И образование — тоже.

Современной российской экономике нужны *узкие специалисты*. Логика проста: сейчас много новых профессий, развивается информатизация, а значит, нужно убрать старые предметы и заменить их такими, которые максимально помогают школьнику и студенту приспособиться к современной жизни. Но “чем выше здание, тем прочнее должен быть фундамент. Человек, получивший хорошее фундаментальное образование, гораздо быстрее приспособится к условиям современной жизни, сумеет найти в ней свое место, чем тот, кто поверхностно познакомился

с многочисленными новациями, научился нажимать кнопки сложных приборов, не понимая сути происходящих в них процессов”. “Уже Леонардо да Винчи отмечал, что *любой тупица, занявшись исключительно одной узкой темой, поупражнявшись достаточно долго, достигнет в ней успеха*. Он писал это в инструкции для художников, но сам занимался многими разными областями науки” [14].

Вот и выкидывают “устаревшие” науки из учебных планов. А потом сетуют на еще одну тему: школа не выполняет воспитательной функции. Но не выполняет в том числе потому, что воспитывать нужно на конкретном материале, с помощью знаний, а не на специальных, выхолощенных и бессмысленных, “уроках патриотизма”. Как можно воспитать уважение к Родине на примере Великой Отечественной войны, когда на ее изучение отводится 3 урока в старших классах? Нельзя любить что-то абстрактно, — чтобы любить, нужно знать.

Как известно, не все поступают в вузы. Но туда поступают, сдав тот самый ЕГЭ, натренировавшись решать тесты, искать ответы в учебниках. И когда преподаватель предлагает *подумать* или высказать *свою* точку зрения, студенты впадают в ступор.

Пока еще есть в вузовской программе такая замечательная учебная дисциплина, как философия. Замечательная потому, что (при грамотном преподавании) предоставляет возможность знакомить студента с разными точками зрения, учить думать, выбирая между ними, учить аргументировать и отстаивать свою собственную позицию. Но оказывается, что придя из школы, большинство вчерашних школьников не умеют даже выделить основную мысль в тексте, а не то что найти там противоречия и логику аргументов автора. И приходится начинать с нуля: учить читать текст, выделять основные мысли и т.д. Причем подбирать самые простенькие философские фрагменты — иначе ничего не получится.

Вспоминается один разговор: «Почему же Вы не хотите выполнить задание, которое даст Вам возможность получить “пятерку”? Вы ведь можете! — Да, но тогда мне нужно много думать, а это сложно».

Думать — это сложно. Научить критически мыслить сложнее, чем дать набор знаний.

Но ведь даже для того чтобы просто “проходить программу”, нужна база, на которую можно опираться. И база эта закладывается в школе. А как работать, если этой базы нет? Вот вузовский преподаватель и **опускается на другой уровень, излагает азы**, которые должны были быть известны еще из средней школы. Есть и другой способ: давать материал, не заботясь о том, понимают ли они тебя. В любом случае — это **лицемерие**. Мы делаем вид, что студенты осваивают программу, хотя заранее знаем, что это невозможно и из-за низкого первоначального уровня, и из-за небольшого количества часов, отводимых на изучение дисциплины.

Но ведь и раньше около половины часов отводилось для самостоятельной работы студентов. В связи с выполнением соглашений по Болонской системе их будет еще больше. Вот только для того, чтобы эффективно использовать те самые часы для самостоятельной работы, студенту необходимо **умение самостоятельно добывать знания, умение самостоятельно учиться**. Однако современная школьная система с ее нацеленностью на формальный результат и общая направленность вузовской подготовки не формируют этого умения. Очень мало тем можно оставить для самостоятельного изучения, так как скорее всего последует ответ: “Мы ничего не поняли”. И придется все-таки объяснять.

В качестве примера хочется привести еще один случай из практики автора.

Пересдача. Студентка получила письменное задание и философский словарь, в котором она должна найти ответы (выучить и запомнить она не в состоянии, так что проверяем хотя бы способность работать с книгой). После того как и с этим заданием она справляется лишь процентов на 20, задается вопрос:

— Как же Вы собираетесь работать в будущем? Вы ведь не можете найти ответы на нужные вопросы, даже если перед Вами источник!

— А я буду пользоваться конспектами.

— Но ведь в конспектах далеко не все! Что же Вы будете делать, если в них не найдете ответа?

— Но ведь Вы меня научили: я теперь знаю, что если мне нужно найти представителей какого-то научного направления, я должна в словаре найти статью по названию этого направления, и там будут перечислены их фамилии.

К сожалению, это не шутка. Такие студенты были и раньше. Вот только сейчас никто не бьет в набат в связи с резким ростом их количества, а главное — их почти не отчисляют, и они получают свой диплом. Что тут сделаешь — подушное финансирование, вузу отчислять экономически невыгодно ...

Другой привычкой, прививаемой реформированной системой образования (здесь корни растут как раз из советской системы), оказывается оторванность подачи учебного материала от жизни. Все разговоры о компетенциях ничего не меняют, так как, во-первых, большинство учебников пишутся в поучающем стиле и не будят в учащихся мысль, не порождают вопросы, во-вторых, культивируется установка на заучивание материала, а не его понимание. «Зубрежка, подкрепляемая бесконечным повторением (которое следовало бы назвать не матерью, а скорее мачехой учения), калечит интеллект тем вернее, как это ни парадоксально, чем “умнее” усваиваемые при этом истины. Дело в том, что вздорную идею из головы ребенка быстро выветрит его собственный опыт. А зазубренная без понимания “абсолютная истина” становится

для мысли чем-то вроде рельсов для поезда. Мысль призывают двигаться только по проторенным путям. И все, что вправо и влево, представляется при этом несущественным, неинтересным» [3: 10]. Вот и получается система: заучил перед экзаменом—сдал—забыл. Легко забывается то, что тебя лично не касается, не имеет отношения к твоей жизни. Но ведь только так можно развить мышление, тем более критическое, — апеллировать к реальности, показывать, как, где и почему получаемые знания и умения могут пригодиться (помимо достаточно абстрактного “будешь культурным человеком”). Попросите студентов соотнести только что обсужденный материал и их собственную жизнь, попросите проиллюстрировать обсуждаемую проблему ситуацией из жизни — они будут “сопротивляться”, им это сложно. Попросите их подобрать примеры из собственного опыта или из жизни. Нет, “я не смог”, будет распространенный ответ, — зато “я нашел в учебнике”.

В итоге получается, что конкретный преподаватель, который все еще пытается будить в студентах мысль, оказывается в ситуации противостояния системе образования. Система требует готовить узкого специалиста, не заботясь о его культурном уровне; система требует проверять знания идиотскими тестами, а не беседой и содержательными письменными работами, с помощью которых можно выявить уровень мышления; система требует учить (точнее — ставить оценку) всех, невзирая на желания и способности; система требует *делать вид*, что студенты освоили материал.

Те же, кто в такую систему не вписываются, из нее выживают, причем совершенно не обязательно административными методами. Результат — вытеснение из образовательного процесса высококвалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Ильенков Э.В. Что же такое личность? // Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 369–414.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 345 с.
3. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2009. 112 с.
4. Арнольд В.И. Новый обскурантизм и российское просвещение. М.: ФАЗИС, 2003. 60 с.
5. Ильенков Э.В. Откуда берется ум // Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 30–43.
6. Мещеряков А.И. Познание мира без слуха и зрения // Природа. 1970. №1. С. 78–87.
7. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 327 с.

8. *Суворов А.В.* Слепoglухой в мире зрячеслышащих. М.: Логос, 1996. 188 с.
9. *Ильенков Э.В.* Учиться мыслить // *Философия и культура*. М.: Поли-тиздат, 1991. С. 43–56.
10. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Пед. общество России, 2000. 478 с.
11. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
12. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.
13. *Шарыгин И.* Реформа образования: против и contra (сочинение на не-заданную тему). (URL: http://www.mccme.ru/edu/index.php?ikey=shar_statia 18.05.2011).
14. *Арнольд В.И.* Нужна ли в школе математика. М.: МЦНМО, 2001. (URL: http://scep sis.ru/library/id_649.html 18.05.2011).

FORMATION OF PERSONALITY: CONTRARY TO OR THANKS TO THE EDUCATIONAL SYSTEM (teacher's notes)

M.V. Sakharova

The article compares former Soviet and existing Russian educational systems in terms of the opportunities they provide for the formation and development of a student's personality. The conclusion achieved is that current educational system, despite of its seeming freedom, denies the students any opportunity to develop independent thinking and creativity and thereby — personality.

Key words: *personality, critical and independent thinking, educational system, aims of education, developing education.*

Сведения об авторе

Сахарова Мария Викторовна — кандидат философских наук, доцент общеуниверситетской кафедры философии Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета (МГПУ). Тел.: (499) 152-89-94, 8-916-806-31-78; e-mail: smarvik@mail.ru

СИСТЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

В.А. Шухардина

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

Исследователи сходятся во мнении, что ценными в образовательной технологии являются разработка общей стратегии развития личности и создание для этого адекватных средств. В настоящее время в условиях развивающихся новых педагогических и информационных технологий осуществляются научно-методические попытки внедрения информационных технологий в систему обучения.

Ключевые слова: педагогическая технология, информационные технологии, индивидуализация и дифференциация учебной деятельности, учебные телекоммуникационные проекты.

Теоретический обзор понятия “педагогическая технология” позволяет нам конкретизировать педагогические технологии как динамически структурированные системы обучения с гарантированным результатом, базирующиеся на *модели обучения с учетом модели обучаемого* и зависящие от целей и задач обучения. По определению ЮНЕСКО (Международной организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры), технология обучения — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставивший своей задачей *оптимизацию форм образования*. Технологический подход к конструированию учебного процесса базируется на конкретном формулировании целей обучения на уровне повседневной работы учителя, на определении фиксированного результата обучения, которого должны достичь все ученики, на оперативной обратной связи, позволяющей корректировать процесс формирования знаний и умений.

В результате современных процессов в сфере образования развивается новая система ценностей, которая ориентирована на человека и является основанием для самоорганизации и саморазвития педагогической деятельности. Ценности эволюционируют вместе с развитием содержания и технологий образования, вместе с изменением социокультурной среды. Гуманистическая направленность современного образования заставляет учитывать индивидуальные особенности личности, ее возможности при обучении, в связи с чем очень важна постановка

цели и сопровождающие ее условия — среда, в которой педагогическая технология приобретает *педагогический*, а не производственный смысл. Субъекта не надо формировать, а только помогать в развитии, оказывая ему педагогическую поддержку.

Существенными чертами современного общества является глобализация процессов и явлений, формирующая единый мир, единое информационное пространство и способствующая взаимопроникновению культур, изменение характера познавательной деятельности, гибкость и многогранность мышления и т.д. Научно-методические поиски теоретиков и практиков идут по пути обновления содержания образования на основе принципа проблемной интеграции, разработки методики интегрированных глобально ориентированных уроков и курсов, обогащения базовых курсов глобальным компонентом, использования технологий развития глобального мышления во внеурочной деятельности.

На наш взгляд, грамотное использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе создает новые возможности для развития глобального мышления учащихся, помогает раздвигать границы мышления. Это дорогостоящие технологии, и их использование может быть оправдано лишь в том случае, если их дидактические свойства смогут быть максимально эффективно использованы в практике образования. Информационные технологии предлагают расширение умственных, интеллектуальных возможностей человека на основе овладения информацией и превращения ее в знание, при этом меняется его стиль мышления, способы общения, оценка окружающих и самооценка. Информационные технологии повышают оперативность, объективность контроля и оценки результатов обучения; гарантируют непрерывную обратную связь в отношениях “учитель — ученик”; способствуют индивидуализации учебной деятельности (дифференциация темпа обучения, трудности учебных заданий и т. п.); создают позитивную мотивацию учащихся; обладают огромными возможностями для развития продуктивных, творческих функций мышления, роста интеллектуальных способностей детей. Как показывает практика, в ходе поиска и обработки информации развивается комбинаторное мышление, умение планировать и рационально строить свои действия, правильно отбирать и организовывать данные, точно, однозначно ставить цель, т. е. формируется операционный стиль мышления.

Информационные технологии, как новые средства обучения, диктуют и новые формы обучения, новые методы обучения, где на первый план должна выступать главная движущая сила познания нового — интерес к новой информации, желание осмыслить ее, поделиться новым знанием с окружающими, применить имеющиеся знания, полученные результаты в конкретной ситуации. Качественно новые формы обуче-

ния позволяют осуществлять реальный индивидуальный опыт самостоятельной поисковой деятельности.

Самостоятельная деятельность учащихся предполагает индивидуализацию и дифференциацию обучения, учет уровня развития ученика, его способностей и возможностей, его познавательных интересов. В условиях самостоятельной работы познавательная деятельность представляет собой “самодвижение”, при этом информация поступает не извне, а является “внутренним продуктом”, результатом самой деятельности. Полученная таким образом информация порождает новую, которая в свою очередь влечет за собой следующее звено, и т.д., пока не будет достигнута конечная цель. Главным признаком самостоятельной деятельности является не только то, что учащийся работает без посторонней помощи, а то, что цель деятельности несет в себе одновременно и функцию управления этой деятельностью. При работе за компьютером учащиеся приобщаются к совершенно новому для них виду учебной, самостоятельной деятельности — работе с информацией: вербальной, образной — в форме конкретных образов реальных предметов и условных образов (текстовая, графическая, символическая информация, видеоинформация), используемой в различных областях знания.

При технологическом подходе к конструированию учебного процесса актуальной становится проблема быстрой оценки результатов проверочных работ, являющейся наиболее трудной в технологическом подходе в целом. Эта проблема решается с помощью компьютерного тестирования. Тестирование в ходе образовательного процесса используется как средство диагностики обученности учащихся, если рассматривать диагностику как точное (“точечное”) определение результатов процесса обучения, а обученность — как достигнутую на момент диагностирования степень реализации намеченной цели.

С 2005 г. в СОШ №2020 г. Москвы используются электронные интерактивные учебники “Роботландии” в преподавании информатики с 5-го по 11-й класс [1]. В них имеются испытатели, тренажеры, практикумы, зачетные классы — все, что нужно для практической работы за компьютером. Уроки по информатике проходят интересно, динамично и результативно. Комплект книг курса “Азы программирования” (+CD-ROM) вместе с новым исполнителем под Windows помогает организовать факультатив по программированию для младших и средних классов, что особенно актуально сейчас, когда основы алгоритмизации и программирования потеряли свои позиции с приходом в школу “пользовательской информатики”, а олимпиады по информатике — это по-прежнему олимпиады по программированию. Интерактивный обновленный учебник “Web-конструирование” вызывает большой интерес у школьников 9-11-х классов, с его помощью они изучают и конструируют свои продукты во время дополнительных занятий.

Таким образом, процесс обучения при использовании информационных технологий строится на следующих основных подходах и принципах:

- *деятельностный* подход является основой самостоятельной работы с информационными технологиями и важным условием развития учащихся, так как вне конкретной активной творческой деятельности человека развитие индивидуальных способностей не происходит;
- *дифференцированный* подход к учащимся осуществляет поворот от овладения всеми учениками одним и тем же материалом к овладению разными учащимися разным материалом;
- *самостоятельная работа* с разнообразными источниками информации в процессе изучения учебных предметов при формировании творческих способностей школьников позволит им аналитически оценивать противоречивые точки зрения, самостоятельно создавать конкретные и разнообразные, оригинальные продукты творческого труда;
- *оперативность и объективность контроля и оценки* результатов обучения гарантируют непрерывную обратную связь в отношениях “учитель-ученик”; способствуют индивидуализации учебной деятельности (дифференциация темпа обучения, трудности учебных заданий и т.п.); создают позитивную мотивацию учащихся;
- *новые формы обучения* и организационные модели учебного взаимодействия учащихся с информационными технологиями качественно изменяют учебный процесс (проектно-групповая, проектно-индивидуальная модель в системе дополнительного образования по ряду предметов; модель индивидуальной деятельности);
- *индивидуальная самостоятельная работа* учащихся при использовании информационных технологий и компьютерного тестирования обеспечивает оперативный контроль за результатом их деятельности и создает возможность углубленного изучения для наиболее подготовленных учащихся;
- активное использование *метода проектов* и связанных с ним исследовательских, поисковых методов обучения решает актуальную проблему мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся — более важную, чем способ и условия организации.

Особенно актуальным сегодня является использование средств телекоммуникаций для организации учебных проектов учащихся, участие учителей в организации и осуществлении телекомпроектов, которые являются целостной, практически приемлемой, открытой методической системой, обеспечивающей подготовку педагога к новой для него деятельности. Например:

- Экологический марафон. Цель проекта: совершенствование новых технологий в экологическом образовании (МДКЦ) [2].
- ДООИ (Дистанционная обучающая олимпиада по информатике). Цель проекта: повышение квалификации учителей и школьников в области программирования (МДКЦ) [2].
 - Олимпиадное программирование [3].
 - Роботландский сетевой университет [4]:
 - “Азы информатики. В мире информации”;
 - “Азы программирования” (Кукарача-Win);
 - “Web-конструирование” (учебник-лаборатория).

Таким образом, основными направлениями и результатами деятельности в области системного использования педагогических и информационных технологий, на наш взгляд, являются следующие:

- обновление учебной среды за счет включения в нее средств новых информационных технологий, изменение характера учебно-воспитательной деятельности, построение ее как поисковой, эвристической, появление качественно новых форм обучения в школе;
- интенсификация процессов интеллектуального развития и саморазвития личности с использованием информационных технологий;
- использование средств телекоммуникаций для организации учебных проектов учащихся, участие учителей в организации и осуществлении телекомпроектов, которые являются целостной, практически приемлемой, открытой методической системой, включающей средства, обеспечивающие подготовку педагога к новой для него деятельности, участие педагогов в виртуальных Российских педагогических советах, конференциях по Интернету; использование цифровых образовательных ресурсов Интернета;
- создание мультимедийных учебных проектов с записью на CD-ROM и используемых в дальнейшем в учебном процессе;
- развитие компьютеризации образования, позволяющей использовать обучающие и контролирующие программы с целью обеспечения технологии самостоятельного обучения детей.

Осуществление идеи взаимосвязи педагогических и информационных технологий наталкивается на ряд трудностей, связанных с неразработанностью механизмов ее практической реализации. Использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе школы остро ставит вопрос о формировании у педагога представления о глобальном информационном пространстве и информационных взаимодействиях в нем. Тем не менее научно-методические попытки внедрения информационных технологий активно предпринимаются во многих педагогических коллективах. Задача подготовки педагогов заключается в их желании и способности признать и включить нововведения в прак-

тику своей работы, учитель должен быть готов к работе с новым содержанием, новыми методами и новыми организационными формами обучения.

На базе Московского института открытого образования (МИОО, г. Москва) осуществляется ежегодное повышение квалификации учителей-предметников в области информационных технологий [5]. Использование информационных технологий учителями-предметниками, по нашему мнению, может осуществляться по следующим направлениям:

- подготовка дидактического материала;
- уроки-демонстрации по отдельным темам предмета при наличии соответствующего программного обеспечения (CD/DVD);
- контроль и оценка качества обучения с применением школьного и государственного компьютерного тестирования по школьным предметам;
- педагог-организатор учебных телекоммуникационных проектов;
- педагог-пользователь Интернета, обеспечивающий информационную связь с территориально удаленными вузами, организациями, банками педагогической информации, сайтами образовательных ресурсов.

Таким образом, для решения новых учебно-воспитательных задач, вставших перед учителями, педагогами, методистами в условиях стремительно развивающихся новых педагогических и информационных технологий, необходима кардинальная реконструкция не только всей системы обучения, но и психологии администратора и учителя.

Список литературы

1. Университет Роботландии (URL: www.botik.ru/~robot 04.04.2012).
2. Международный детский компьютерный центр им. А.К. Айламазяна. Ассоциированная школа ЮНЕСКО (URL: www.botik.ru/ICCC/ 04.04.2012).
3. Олимпиады по программированию (URL: olympiads.ru 04.04.2012).
4. Руководитель Роботландского университета А.А. Дуванов e-mail: kurs@robotland.pereslavl.ru
5. Московский институт открытого образования (URL: mioo.ru 04.04.2012).

SYSTEMIC USE OF PEDAGOGICAL AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

V.A. Shuhardina

Researchers agree that valuable educational technology is to develop a common strategy for personal development and creation of adequate resources for this purpose. Currently in developing new educational and information technology are carried out

scientific and methodical attempts to introduce information technology in the education system.

Key words: *educational technology, information technology, individualization and differentiation of learning activities, educational telecommunications projects.*

Сведения об авторе

Шухардина Валентина Александровна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информатики Специализированного учебно-научного центра (СУНЦ) МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-42-76; e-mail: val_inf@mail.ru

СЛОВО МЭТРА

ЦИВИЛИЗАЦИЯ XXI ВЕКА — РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ

(лекция, прочитанная на международном конгрессе

“Ломоносов-94”. МГУ, 17–19 октября 1994 г.)

Н.Н. Моисеев

В своей лекции я попытаюсь изложить свои взгляды на место и направленность современного университетского образования в контексте формирования цивилизации наступающего века.

1

Сначала немного о смыслах тех терминов, которые я буду употреблять. Цивилизация — это общность людей, характеризуемая определенным набором ценностей, в том числе и технологическими навыками, и системой общих запретов (табу, нравов), и похожестью, но не тождественностью духовных миров.

Университетским образованием условимся называть верхнее звено системы накопления и передачи знаний, культуры, цивилизационных установок следующим поколениям, которую я буду называть “УЧИТЕЛЬ”. Сегодня она включает в себя не только университеты, но и школу, дошкольное и семейное воспитание, образование, которое обеспечивается средствами массовой информации. Важное место в этой системе занимает постуниверситетское образование и многое другое. Система “УЧИТЕЛЬ” включает в себя и передачу традиций, и образовательные приоритеты нации ... Но университетское образование занимает в этой системе ключевое место.

Система “УЧИТЕЛЬ” является стеновым хребтом любой цивилизации, и ее роль непрерывно возрастает по мере роста могущества цивилизации. А в нынешних условиях, в наших общих судьбах ей суждено приобрести совершенно особое значение. Более того, я думаю, что история вступает в такую фазу, когда не столько политик и даже инженер, а именно учитель как важнейший носитель ее смысла и активности будет определять людские судьбы, а система “УЧИТЕЛЬ” сделается наиболее чтимым институтом.

В своей лекции я хочу рассказать о том, какими мне видятся некоторые особенности цивилизации наступающего века, и обосновать тезис об особой роли в нынешних условиях системы “УЧИТЕЛЬ” и не-

обходимость определенной переориентации университетского образования в свете потребностей наступающего века. И, может, наметить некоторые пути этого преобразования.

2

Для понимания истории развития рода человеческого необходимо ее рассматривать с самых разных ракурсов. Только в этом случае в сознании человека возникает та голографическая картина, которая означает понимание исторического процесса, вернее той интерпретации истории, которая рождается в сознании исследователя или изучающего ее. Уровень сложности такой голограммы и характеризует уровень понимания истории, а следовательно, и той эвристической ценности в оценках перспектив будущего развития, которой обладает предлагаемая интерпретация.

Различие ракурсов рассмотрения истории определяет различие концепций философии и истории. Коллингвуд, Бердяев и многие другие просто рассматривали разные интерпретации, основывающиеся на разных начальных ракурсах рассмотрения исторического процесса. В школах учат историю по-другому, как историю политической власти, марксизм — с позиции борьбы классов и т.д. Все различные подходы имеют смысл и несут определенную информацию о прошлом, важную для понимания настоящего.

В этой лекции я использую два не очень привычных ракурса рассмотрения исторического процесса — историю с позиции взаимоотношения Природы и общества и историю с позиции развития системы “УЧИТЕЛЬ”. Синтез этих двух подходов в сочетании с традиционными дает новое видение исторических рубежей и, как я полагаю, позволяет дать необходимое обоснование новой расстановки приоритетов человеческой деятельности.

3

Еще в палеолите началась грандиозная перестройка самого содержания того эволюционного процесса, который мы называем антропогенезом. Произошел переход от индивидуального биологического развития к фазе эволюции общественных структур. Эта качественная перестройка завершилась уже в мезолите с появлением кроманьонца. Последний ледниковый период пережил уже вполне современный человек.

Затухание внутривидовой борьбы, а следовательно, и отказ от индивидуального совершенствования и переход к надорганизменным принципам отбора должны были быть глубоко мотивированными. Было, вероятно, немало причин для того, чтобы возникло табу “Не убий!” и

другие запреты, благодаря которым первобытное племя стало защищать всех своих членов, а рыцарские бои за самку перестали кончаться смертельным исходом, — что, собственно говоря, и перестроило характер антропогенеза. Но я думаю, что важнейшей из этих причин была необходимость формирования системы “УЧИТЕЛЬ”. Эта гипотеза основывается на следующих соображениях.

В популяциях стадных животных, например оленей, также происходит накопление информации и ее передача следующим поколениям — обучение по принципу “Делай, как я!” Но с помощью такого механизма можно передать лишь очень незначительное количество навыков и сведений. А уже в нижнем палеолите у наших предков возникли технологии производства весьма сложных искусственных орудий, накопились важные сведения об организации коллективной охоты и т.д. Наконец, люди научились использовать огонь. И умелец, способный не только владеть всеми подобными навыками, но и передавать их другим, становился для племени даже более нужным членом, чем самец с пудовыми кулаками. Вот племя и начинает пестовать тех, кто умеет делать топор лучше, чем пользоваться им. Так постепенно и возникает новая форма коллективной памяти, реализуемая системой “УЧИТЕЛЬ”.

А дальше начинает действовать надорганизменный отбор. Те племена, которые вырабатывают систему нравов (т.е. нравственность), более соответствующую условиям жизни, создают более совершенные технологии, более дисциплинированные и обученные боевые дружины, побеждают в борьбе за охотничьи угодья, вытесняют, а то и просто уничтожают племена, обладающие худшей организацией.

Этот период антропогенеза, который характеризовался утверждением новой формы накопления, хранения и передачи информации, т.е. системы “УЧИТЕЛЬ”, и одновременным формированием основ “человеческой” нравственности, называют иногда палеолитической (или мезолитической) революцией. По своим результатам это и была настоящая революция, качественно изменившая ход развития рода человеческого. Но тянулась она, вероятно, не одну сотню тысяч лет.

Постепенно развивающаяся система коллективной памяти, как и всякий эволюционный процесс, выполняя многочисленные общественные функции, сама влияет на ход исторического процесса. Постепенно совершенствуется язык, возникает письменность, и система “УЧИТЕЛЬ” начинает приобретать современные формы. Внимательное изучение истории в контексте развития системы накопления и передачи информации позволяет увидеть много назидательного и для сегодняшнего времени.

Итак, я думаю, что прекращение биологического этапа антропогенеза обязано прежде всего особому значению системы “УЧИТЕЛЬ” в жизни и развитии человека.

Другой ракурс рассмотрения исторического процесса — человек как составляющая биосферы, как часть живого вещества, как один из биологических видов, подвластных законам самоорганизации биосферы. И в этом ключе очень важно проследить изменение характера взаимодействия Природы и общества, проследить, как человек, подобно любому живому виду, адаптируясь к изменяющейся окружающей среде, одновременно приспособливает ее для удовлетворения своих, к сожалению, весьма быстро растущих потребностей.

Такое рассмотрение особенно важно теперь, когда человек уже пересек некую “границу дозволенного”. До поры до времени изменения, вносимые человеком в окружающий мир, были столь невелики, что их влияние на жизнедеятельность общества проявлялось лишь на интервалах времени жизни многих поколений, и общество к ним легко приспособлялось. Природные условия на протяжении всей истории человечества можно было рассматривать в качестве фона, на котором разворачивалась “человеческая комедия”. В нынешнем веке ситуация изменилась качественно.

Я думаю, что не будет большим преувеличением сказать, что ритм взаимной адаптации Природы и общества нарушен — Природа, природные условия из фона, из реквизита “человеческой комедии” превращаются в ее действующий персонаж.

В результате этого обстоятельства изучение социально-исторического процесса из объекта чисто академических исследований превращается в практически важную область знания, лежащую на стыке гуманитарных и естественных наук.

Но есть еще один аспект этой проблемы, делающий предлагаемый ракурс изучения истории, и прежде всего истории цивилизации, сверхважным для понимания тех опасностей, которые нас могут ожидать уже в ближайшие десятилетия, что необходимо для выбора соответствующих активных действий.

5

Если в силу тех или иных причин нарушается равновесие живого вида в экологической нише, то он неизбежно переживает экологический кризис. Чаще всего он проявляется в недостатке жизненно необходимого ресурса. Из кризисного состояния существует два крайних исхода.

До определенных пределов вид сохраняет способность адаптации к новым условиям недостатка ресурса: он сокращает свою численность (подобно леммингам) или свои потребности. Как правило, в новых условиях развитие вида прекращается. Такая остановка может означать и начало деградации вида.

Но может быть и другой исход. Вид после трудного периода перестройки расширяет свою экологическую нишу, начинает использовать новый ресурс, меняет свое поведение и организацию, как морфологическую, так и общественную. В этом случае вид продолжает развиваться.

Если вид является монополистом, то это означает, что он подавляет жизнедеятельность других видов и сам разрушает свое равновесие. Экологический кризис в этом случае неизбежен.

Человек уже в палеолите обрел черты монополиста, и ему, вероятно, пришлось пережить уже целый ряд экологических кризисов. Об одном из них наши сведения весьма достоверны. Сегодня мы знаем, что он охватил практически всю ойкумену человечества. Он получил название неолитического кризиса (неолитической революции) и закончился в самом начале голоцена.

В неолите человек качественно усовершенствовал оружие и за относительно короткий срок уничтожил всех мамонтов и практически всех крупнокопытных — основу его рациона в начале неолита. Равновесие ниши нашего предка было нарушено, и он оказался на грани голодной смерти, потенциальной деградации, возможно, вымирания.

Но этого не произошло. Человек расширил свою нишу — он изобрел земледелие и создал в долинах великих рек первые очаги земледельческой цивилизации. А позднее на окраинах его ойкумены возникло и скотоводство.

Экологический кризис был преодолен. Но цена этой победы была огромной: население планеты уменьшилось во много раз. Может быть, даже раз в десять. И причиной тому вероятнее всего был не голод, а опустошительная борьба за ресурс, за оставшиеся охотничьи угодья.

6

Неолитический кризис определил новый виток антропогенеза. Но уже не биологическую, а его общественную фазу. Только после земледельческой революции человек полностью выделился из остального живого мира.

Несмотря на то что наши предки времен начала неолита были уже вполне современными людьми и обладали развитым духовным миром, их жизнь еще целиком вписывалась в естественные биогеохимические циклы биосферы — в естественный кругооборот вещества в природе.

Теперь с изобретением земледелия и скотоводства (а позднее и с использованием полезных ископаемых) человек начинает целенаправленно формировать искусственные циклы, функционирование которых невозможно без постоянных целенаправленных его усилий. Достаточно человеку ослабить свои усилия, как все возвращается на круги своя. И достигнутое благополучие исчезает как по мановению руки.

Небольшой пример. До революции под Петербургом существовали имения, в которых были сформированы искусственные почвы, на которых удавалось выращивать овощи — экзотические для российского северо-запада (вплоть до ананасов). После гражданской войны, когда все подобные начинания подверглись разорению, агрономы не смогли даже обнаружить этих искусственных плодородных участков. Они уже ничем не отличались от окрестных болотистых почв.

Таким образом, в эпоху неолитической революции произошла действительно кардинальнейшая перестройка самого фундамента жизни людей. Человек начинает жить благами “искусственной”, им созданной природы. Он открывает и начинает использовать потенциальные возможности биосферы, обеспечивая в ней совершенно новый статус человека.

Все это не могло не отразиться на сознании, психике, ментальности человека. В духовной сфере тоже происходит качественная перестройка. Меняется язык, меняется искусство. После неолитической революции стало отчетливо видно принципиальное отличие людей от животных. Животное живет для того, чтобы жить! На это направлены все его усилия. Человек живет для того, чтобы созидать и творить! Творчество становится потребностью человека — таково содержание нового витка антропогенеза.

Можно представить, насколько в этих условиях возросла роль системы “УЧИТЕЛЬ” и сколь качественно изменилось ее содержание!

Подчеркну — все эти процессы носили стихийный характер. Направленность (или, лучше, направляемость) процесса развития проявлялась только локально, при решении насущных задач отдельных групп людей, без видения общей перспективы. Только в ретроспективе мы можем осознать значимость этих процессов, значимость происшедшего в прошлом для настоящего и будущего.

7

В результате неолитической революции была создана основа современной цивилизации. Может быть, лучше сказать — всего множества современных цивилизаций. И с этого времени можно вести отсчет истории современного этапа антропогенеза или истории человечества, хотя она и не регистрируется писанными источниками. С этого момента происходит непрерывное и все ускоряющееся расширение ниши человечества. Творческая энергия человека создает все новые и новые биогеохимические циклы, вовлекая в них запасы, накопленные биосферами прошлых тысячелетий и миллионлетий. Сначала — медь, железо, позднее — ископаемые углеводороды. По существу все технологические цепочки, созданные гением человека, суть новые природные

циклы. Они меняют все биосферные ритмы, перекраивают лик Земли, ее ландшафты, и к началу XX в., по выражению В.И. Вернадского, человечество превратилось в основную геологообразующую силу планеты. В середине XX в. оно начинает вовлекать в кругооборот веществ в природе те запасы радиоактивных элементов, которые Земля получила при рождении ее как космического тела. Не будет большим преувеличением сказать, что ныне человечество рождает новое космическое тело, обладающее совсем новыми свойствами.

И несмотря на все это, несмотря на качественное изменение положения человечества в Природе и изменение характера его взаимоотношений с остальной биосферой и направленности его активной деятельности, несмотря на выделение человека из остальной Природы, человек сохранил то свое представление об окружающем мире, которое он имел в эпоху, когда ему приходилось охотиться на мамонтов. Он продолжает рассматривать этот мир как безграничный резервуар, необъятную кладовую ресурсов, способную удовлетворить все его мыслимые и немыслимые потребности.

Изобреталась новая техника, создавались новые технологии, развивались наука и наше знание об окружающем, но все это только упрочивало представление о том, что человеку все дозволено, что его задача — научиться “покорять Природу”, черпать из ее кладовых запасы, которых “на наш-то век хватит!”

Наиболее отчетливо эту психологию потребительства сформулировал еще в XVII в. Френсис Бэкон, который считал, что задача науки — ставить силы Природы на службу человеку. Такой взгляд на взаимоотношения Природы и человека сделался универсальной парадигмой. Вспомним, к слову, известное выражение И. Мичурина: “Нам нельзя ждать милостей от Природы”, — ставшее символом “великих строев коммунизма”.

Другими словами, после преодоления неолитического кризиса биологический вид *homo sapiens*, т.е. человечество, вступило в новый этап эволюции, новый этап антропогенеза, который естественно назвать цивилизацией потребительства. Он обеспечил фантастический рост уровня благосостояния людей, удовлетворения их потребностей, продления жизни и т.д.

Основной пафос моей лекции состоит в следующем утверждении: потенциальные возможности цивилизации потребления, т.е. нынешнего этапа антропогенеза, исчерпаны или близки к исчерпанию; человечество стоит на пороге нового этапа антропогенеза, в развитии которого система “УЧИТЕЛЬ” и главным образом университеты будут призваны сыграть решающую роль!

Попробую обосновать этот тезис и сформулировать некоторые рекомендации.

Человек как биологический вид обречен на монополизм. Значит, экологические кризисы неизбежны, ибо он неизбежно будет нарушать равновесие в своих экологических нишах. Даже если человечество и осознает этот факт, оно все равно будет встречаться с кризисоподобными ситуациями. В самом деле, наши знания об окружающем мире всегда будут отставать от потребностей, связанных с обеспечением коэволюции человека и биосферы. Согласие и Воля планетарного сообщества тем более не смогут достаточно оперативно отвечать действиями планетарного масштаба, необходимыми для восстановления того квазиравновесия, которое и будет означать совместное развитие Природы и общества. И мы должны быть готовыми к рассогласованиям необходимости и реальности, которые и будут означать кризис обитания человека в собственном доме — в биосфере.

Значит, наука, наши знания способны лишь предвидеть надвигающуюся кризисную ситуацию, а неизбежно запоздалые целенаправленные действия — только смягчать последствия подобного кризиса, но не устранять его.

Отсюда следует еще один важный тезис. Человеческая деятельность необходимо должна содержать прогностическую составляющую, способную заранее сигнализировать о возможности наступления кризисной ситуации. Таким образом, человечество должно сформировать тонкую систему обратных связей, способную обеспечить по возможности безболезненное преодоление кризисных явлений. Но это означает, что человечество должно быть так организовано, чтобы быть способным надежнейшим образом реагировать на предлагаемую систему мер. Такое общество хочется назвать рационально организованным.

9

Утверждение о том, что человечество находится на пороге крупномасштабного экологического кризиса, уже давно стало общим местом. Мне кажется, что имеет место более сильное утверждение: ожидаемый кризис может оказаться такого же масштаба, со столь же фундаментальными последствиями, как и кризис, который пережило человечество в неолите. Возможно, он будет носить тоже общепланетарный характер и, если не предусмотреть заранее его возможные проявления, тоже может окончиться десятикратным уменьшением числа жителей планеты, а то и исчезновением человека с лица планеты — логическим завершением процесса антропогенеза.

Для такого предположения достаточно оснований. О них уже написано множество работ. Это и антропогенное загрязнение биосферы (ни один живой вид не может существовать в окружающей среде, со-

ставленной из своих отбросов), неизбежное изменение климата, уточнение озонового слоя, интенсификация мутагенеза и многое другое, о чем говорится уже не только в научных публикациях. Я думаю, что основная причина кризиса та, о которой говорил еще 200 лет тому назад Мальтус, если только понимать проблему более широко, как принципиальную неустрашимость в рамках современной цивилизации рассогласования растущих потребностей растущего населения с возможностями их удовлетворения без изменения существующей экологической ниши и общественных (т.е. жизнеутверждающих) парадигм.

По этому поводу тоже написано немало. Как мне кажется, наиболее четко эта мысль высказана и аргументирована в статье М. Виноградова, Г. Михайловского и А. Моница “Вперед к Природе” (Вестник РАН, т. 64, № 9, 1994 г.).

В рамках нашей цивилизации это противоречие действительно неустраимо. Для того чтобы имело смысл говорить о возможности существования человечества в условиях более или менее стабильных биогеохимических циклов (как естественных, так и искусственных), его энергетические потребности должны быть снижены в 10–12 раз, соответственно той доли энергетических затрат, которую человечество получает от возобновляемых источников энергии (в конечном счете — от Солнца). Надо ли говорить, что в нынешних условиях это невозможно! Для перехода в такое состояние наше общество не готово ни в технологическом, ни в нравственном отношении. Подробное обсуждение особенностей наступающего экологического кризиса лежит вне программы данной лекции. Поэтому я ограничусь тем, что в качестве неких постулатов сформулирую следующие два утверждения.

Первое: достижение нового состояния квазиравновесия, которое я буду называть условием коэволюции человека и биосферы (или эпохи ноосферы, если пользоваться терминологией Вернадского и Тейяр де Шардена), возможно только в рамках новых цивилизационных парадигм. И стихийным образом, т.е. само собой, как предполагали основатели концепции ноосферогенеза, переход в эпоху ноосферы произойти не может! У нас нет для этого времени, но зато есть атомная бомба!

Второе: человечество ожидает трудный и длительный переходный период, который потребует беспрецедентной отдачи всех интеллектуальных и нравственных сил для формирования СТРАТЕГИИ переходного периода и ВОЛИ для ее реализации.

Нас ожидает действительно новый виток антропогенеза, и сказать что-либо о том, сможет ли человечество преодолеть эту бифуркацию с плохо предсказуемым исходом и качественно изменить свой образ жизни, трудно.

И все же некоторые вопросы более или менее очевидны. Может быть, точнее: сегодня мы способны обозначить и сформулировать целый ряд условий, необходимых для обеспечения будущности человека. Необходимых, но еще не достаточных. Некоторые из них имеют непосредственное отношение к обсуждаемому вопросу.

Наступающий кризис будет подобен неолитическому. Он тоже будет связан с недостатком ресурса, а по своим масштабам сопоставим с тем, который пережило человечество в преддверии голоцена. Но на этом аналогия и кончается.

Выход из неолитического кризиса и формирование новой цивилизации носили чисто стихийный характер. И если бы человек не изобрел земледелия и скотоводства, то исход кризиса мог быть для него летальным. Он и так был почти летальным: количество неолитических стоянок и захоронений во много раз меньше позднепалеолитических. Можно представить себе уровень жесточенности борьбы за ресурс, которым тогда еще располагала экологическая ниша человека. Вряд ли стоит думать, что в нынешнее время борьба будет менее жестокой и в ней не будут использованы все средства уничтожения, которые есть в распоряжении человека. Трудно предположить и то, что в этой борьбе за ресурс человечество сможет сохраниться на планете. Надо искать другие пути, и они существуют.

У человечества сегодня есть развитый коллективный интеллект, возможность иметь ясное представление о характере кризиса и его потенциальных последствиях. Значит, есть и основания найти разумное решение, исключающее вселенское уничтожение.

Так возникает представление о СТРАТЕГИИ. Я думаю, что уже в ближайшие десятилетия проблема общепланетарной стратегии сделается важнейшим направлением фундаментальных исследований. Более того, я убежден, что коллективный интеллект окажется способным выработать разумные первые шаги, направленные на смягчение наступающего кризиса и обеспечение перехода к режиму коэволюции. Будут поняты и пути формирования рационального общества. Но за этим начальным этапом стоит неизмеримо более сложный, связанный с реализацией СТРАТЕГИИ.

Надо заранее предвидеть, что рекомендации ученых окажутся весьма жесткими. Они будут касаться не только производственной деятельности, но и всех сфер жизни, включая и социальную структуру, и регулирование семьи, и многое другое, что оправдывает использование понятия нового этапа антропогенеза. Для того чтобы в него войти без катаклизмов и атомных “грибов”, необходим некоторый общепланетарный консенсус. Но он может возникнуть лишь в том случае, когда

миллиарды людей осознают неизбежность социальной перестройки и жизни в условиях экологического императива. А для этого оно должно быть образованно. И не просто образованно — только по-настоящему интеллигентное общество сможет переступить порог эпохи ноосферы.

В этих условиях системе “УЧИТЕЛЬ” предстоит сыграть такую же роль, какую она сыграла в палеолите, когда она сумела изменить весь характер эволюции вида *homo sapiens*, когда популяции людей отказались от биологической эволюции и “предпочли” ей общественное развитие.

11

В этих условиях поле деятельности высшей школы резко расширяется: ей предстоит не только готовить специалистов в традиционных сферах деятельности, но и формировать контуры цивилизации, способной разрабатывать и реализовывать СТРАТЕГИЮ. Я думаю, уже сейчас можно говорить о некоторых особенностях высшей школы XXI в. И пришло время ее совершенствования для того, чтобы она оказалась способной принять на себя и новые обязанности, и новую ответственность.

Хотя именно развитие техники было одной из причин надвигающегося кризиса и чисто технологических путей его преодоления не существует, лозунг возврата к Природе был бы абсурдным и крайне опасным. Остановка и даже замедление в совершенствовании технологической основы цивилизации были бы для человечества смертельными. Как никогда нужны новые технологии, снижающие антропогенную нагрузку на биосферу, снижающие затраты человеческих усилий на жизнеобеспечение. Силы человеческого интеллекта, руки людей и их воля понадобятся для качественной перестройки общества и целенаправленного поиска новых форм жизни.

Уже сегодня мы видим, что происходит непрерывное уменьшение числа лиц, занятых в сфере непосредственной производственной деятельности. По оценкам футурологов, уже к концу первой четверти следующего столетия число людей, работающих в промышленности, сократится до 5–6 %, а в сельском хозяйстве — до 1,5–2%. Возникнет огромный резерв людей, который как раз и необходим для переустройства общества, для создания новой цивилизации, людей, способных реализовать режим коэволюции (а не торговать в ларьках).

Но для того чтобы использовать потенциал творческих возможностей человека, необходимы по меньшей мере два обстоятельства. Во-первых, люди должны осознать надвигающиеся трудности и быть готовыми к большой и напряженной работе не только во благо своих личных сиюминутных интересов. А во-вторых, они должны быть достаточно образованными, для того чтобы вести направленный поиск.

И то и другое ставит перед высшей школой, да и перед всей системой “УЧИТЕЛЬ”, совершенно новые задачи. До сих пор ее главным назначением было аккумулировать опыт, превращать его в знания и готовить людей, способных передавать его обществу. Теперь этого недостаточно.

Опыта перехода к новой, нам еще мало понятной цивилизации просто нет! Значит, система “УЧИТЕЛЬ”, и прежде всего университеты, должны готовить не просто специалистов, владеющих экстрактом опыта предыдущих поколений, но готовых к встрече с неизвестным, к непрерывной учебе и поиску во всех сферах деятельности.

В 1955 г. я был назначен деканом аэромеханического факультета Московского физико-технического института. Предстояла серьезная перестройка учебного процесса: факультет становился основной кузницей инженеров-исследователей для аэрокосмической техники. Я в ту пору был профессором кафедры теории взрыва, которую возглавлял академик Михаил Алексеевич Лаврентьев. Естественно, что за советом я обратился к своему тогдашнему шефу.

Михаил Алексеевич долго молча ходил по комнате и, посмотрев на меня сверху вниз, сказал примерно следующее: “Чему конкретному учить и как учить, Вам никто не скажет — каждому придется думать самому. Но одно очевидно — ни Вы, ни я не знаем того, что потребуются и с чем придется столкнуться нашим питомцам. Значит, их надо учить так, чтобы они были способны учиться самостоятельно. А пока делайте то, что Вы сейчас делаете”.

В те годы я читал курс классической гидродинамики и много времени, особенно на семинарах, уделял “кухне” ученых такого масштаба, как Жуковский или Чаплыгин, пытаюсь объяснить, почему они выбрали для исследования те или иные вопросы и почему они выбирали тот или иной путь решения.

Вот и теперь, может быть, самое главное, что надо дать будущему специалисту (особенно исследователю — их будет требоваться все больше и больше) — не столько набор фактов, которыми владеет современная наука, сколько продемонстрировать особенности творческого процесса исследователя, инженера, пути, по которому он шел к утверждению того или иного факта.

Как бы ни менялась обстановка, человек остается тем, какой он есть. Его творческая потенция — некий физиологический инвариант: он просто не может думать и творить по-иному. Вот почему изучение этих творческих инвариантов, может быть, самое главное в университетском образовании: поставить на службу будущему творческий потенциал людей.

Я хочу еще раз подчеркнуть важность и даже безальтернативность такой позиции: в середине XXI в. непосредственной производственной деятельностью будет занято очень небольшое количество людей (может быть, 5–7%). Остальные будут заняты в сфере обеспечения будущего и управления, т.е. тоже будущего. Все это потребует инициативы и способностей к поиску.

13

Таким образом, университетское образование должно стать достаточно открытым, а узкая профессионализация лишь его завершением. Опыт ведущих вузов страны типа Физтеха показывает, что широта знаний плюс культура мышления позволяют быстро освоить практически любую специальность. Заметим, что среди преуспевающих бизнесменов много людей, имеющих математическое образование, казалось бы, мало нужное в сфере бизнеса. Но математика как раз и дает ту культуру мышления, которая позволяет относительно быстро освоить любую сложную специальность.

В нынешних условиях широта образования должна достигаться в первую очередь за счет объединения гуманитарного и естественно-научного знания. Пришло время, когда человечество должно ликвидировать пропасть между двумя “цивилизациями” — гуманитарной и естественно-научно-инженерной, о чем так ярко писал Ч.П. Сноу. Это потребность нашей эпохи. Если угодно — ее смысл. И этот синтез надо поставить на службу не отдельным индивидуальностям, а обществу в целом: надо, чтобы на основании знаний об окружающем мире оно осознало, что все знания, технические и естественно-научные, необходимы для решения гуманитарных проблем, проблем человека! И только совместными усилиями гуманитариев и естественников, совместными усилиями обеих культур мы сможем решить задачи, возникшие перед человечеством. Пропасть между двумя цивилизациями должна засыпаться с обеих сторон. И здесь университетам пришло время сказать свое слово.

Но объединение обеих культур или даже отыскание общего информационного пространства — проблема совсем не простая. Мы еще должны научиться обучать гуманитариев естествознанию, естественников и инженеров — началам гуманитарного мышления. По собственному опыту автор знает, сколь это трудно. Особенно трудно освоить манеру мышления.

Но этот синтез — “абсолютная необходимость”, поскольку все последующее развитие науки и техники окажется всего лишь материальной базой для решения гуманитарных проблем, проблем будущности человека. Другими словами, университетам предстоит научить будущих специалистов, вне зависимости от их профиля, смотреть на свою дея-

тельность с общечеловеческой точки зрения, с позиции взаимоотношения общества с Природой.

Ростки новой цивилизации должны зарождаться и пестоваться в университетах — в этом их обязанность и ответственность.

14

Процесс формирования цивилизаций, отвечающих потребностям новой эпохи, будет сложным и неоднозначным, как и всякий эволюционный. По преимуществу он будет носить стихийный характер. Но для смягчения кризисных явлений (и сохранения человека) необходимо, чтобы он проходил в русле, берег которого суть условия экологического императива, т.е. в пределах гомеостаза человека как вида.

Было бы опасной утопией ориентироваться на унификацию цивилизационных нормативов. Одна из важнейших характеристик цивилизационных установок — взаимоотношения личности и общества, которые определяются вековыми традициями народов. Это удивительно консервативная составляющая мировоззрения человека, с которой необходимо считаться. Переходя от страны к стране, мы сталкиваемся с удивительным разнообразием возможных форм таких взаимоотношений.

На одном фланге этого спектра “термитоподобные” цивилизации, в которых людей пытаются рассматривать не как граждан, а как “винтики Мао” — недостижимый идеал ряда социальных учений. Такие идеи прослеживаются в конфуцианстве, в экспериментах госсocialизма Ленина — Сталина ... Другой, тоже нереалистичный (смертельный для человечества) идеал — торжество абсолютного индивидуализма, рынка, по Хайеку, или “эры Клондайка”.

Более или менее очевидно, что в трудных поисках, которые ожидают человечество, необходима высокая мера раскрытия индивидуальной творческой потенции. И в то же время, по мере роста могущества цивилизации и ее влияния на судьбы общества должны расти и общественные приоритеты.

Какой должна быть мера сочетания индивидуализма и коллективизма (соборности) в обществе будущего? На этот вопрос тоже нет однозначного ответа. И в этом коренном вопросе мы также будем встречать множественность возможных ответов. Высшей школе необходимо это учитывать.

И все же должны существовать некоторые цивилизационные варианты, ибо человечество взаимодействует с остальной биосферой как единый вид. У всех цивилизаций должна существовать некая общая “экологическая арифметика”, или “начальная грамота”. Выявить ее и донести до миллиардов людей — и есть высшая цель системы “УЧИТЕЛЬ” и в первую очередь высшей школы.

Такая “начальная грамота” — общая сердцевина всех земных цивилизаций — должна содержать не только минимум экологических знаний, но и ряд общих нравственных начал — системы нравов.

Я думаю, что новый этап антропогенеза, если он состоится, приведет не только к большему укоренению нравственных начал в жизни людей. Он затронет глубины морали и духовной жизни человека, потребует некоторых общих мировоззренческих начал.

15

ЗаклЮчить эту лекцию я хочу несколькими соображениями о том общем, что должно войти в мировоззренческую основу цивилизаций наступающей эпохи.

В формировании мировоззрения всегда участвуют три идеи — идея Бога, эзотеричности Мира, т.е. идея внутреннего идеального мира, и идея Природы, опирающаяся на опыт практического мышления. Их объединение в принципе противоречиво, что человек не замечает, а в разных ситуациях доминантой может стать то или другое начало — одна из причин того, что не существует единого мировоззрения, а тем более “единственно правильного”.

Эти идеи идут в сознание человека и его духовный мир по разным каналам. “Идея Природы” становится доступной прежде всего за счет активности системы “УЧИТЕЛЬ”. На характер ее интерпретации мы можем целенаправленно воздействовать. Особую роль здесь призваны играть университеты. В этом и состоит важная особенность этой составляющей мировоззрения.

Я думаю, что особое значение в формировании мировоззрения наступающей эпохи должно сыграть изучение рационалистической парадигмы. Я имею в виду не классический рационализм XVIII–XIX вв., а современное рационалистическое мировоззрение, рожденное современной физикой и биологией, — мировоззрение, связанное с именами Пуанкаре, Вернадского, Бора и многих других, которые показали, что человек не внешний созерцатель системы Мироздания, а его составная часть. Мы изучаем эту систему изнутри и уже одним этим ее изменяем. Идея взаимозависимости Природы и человека — одна из центральных идей современного рационализма.

Мне кажется, что изучение такого рационалистического начала должно состоять из трех частей. В первой надо дать представление о физических основах современного рационализма, научиться показывать его коренное отличие от рационализма классического. Это сделать не очень трудно для аудитории, владеющей основами современной физики. Гораздо труднее объяснять эти проблемы гуманитариям, но, по меньшей мере, это столь же необходимо. Вторая часть методологиче-

ской основы современного знания — учение о живом веществе в Универсуме. Третья — проблемы взаимоотношения Природы и *обществ* и введение в теорию ноосферогенеза.

Первые два истока мировоззрения, т.е. идея *Бога* и идея эзотерики, лежат в основном вне пределов университетского образования. Что же касается рационалистического видения мира, то здесь роль университетов определяющая. В конце концов это концентрированный опыт человеческой практики, позволяющий оценивать деятельность, в том числе перспективы будущего. Это необходимо для выживания человека. И в этом, может, и состоит главная ответственность университетов.

Источник: журнал “Народное образование” — “Alma mater”. 1994. №5, 6. С. 2–7.

Сведения об авторе

Моисеев Никита Николаевич (1917–2000) — советский и российский ученый в области общей механики и прикладной математики, академик Академии наук СССР (впоследствии РАН) и ВАСХНИЛ (впоследствии РАСХН), президент Международного независимого эколого-политологического университета (МНЭПУ) (1993–2000), главный редактор журнала “Экология и жизнь” (1995–2000). Основатель и руководитель целого ряда научных школ.

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАЛЫХ НАРОДОВ КНР

Яо Ван

(Институт переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: yourwonder2002@hotmail.com)

В статье анализируется политика центрального правительства КНР в сфере формирования национальной идентичности народов Синьцзян-Уйгурского автономного района.

Ключевые слова: *национальная идентичность, мультикультурное разнообразие, двуязычное обучение.*

Китай, как и Россия, является многонациональным государством. На его окраинах расположены несколько национальных автономий, где концентрированно живут люди, чьи традиции, вероисповедания, культура существенно отличаются от культуры титульной нации КНР — ханьцев. После образования в 1949 г. КНР руководство страны провозгласило равенство перед законом всех проживающих здесь народов и право на свободное развитие национальных культур. Однако значительная дифференциация в социально-экономическом и культурно-образовательном уровнях развития центра и периферии страны обострила множество проблем, корни которых уходят в историю.

Одной из наиболее сложных проблем является исторически сложившееся проживание представителей одной национальности на территории разных государств, что является источником, подпитывающим центробежные силы. В этих условиях формирование многонациональной общности в рамках одного государства, на наш взгляд, необходимо начинать с образования.

В настоящее время в Синьцзян-Уйгурском автономном районе (СУАР) проживают 47 этнических групп. В 2009 г. при общей численности населения 21,6 млн человек здесь проживало 8,4 млн ханьцев, а число нацменьшинств составило 13,2 млн человек, т.е. 61% всего населения [1: 23]. В Синьцзяне проживают представители 25 наций, в том числе уйгуры, казахи, хуэйцы, киргизы, монголы, сибо, таджики, маньчжуры, узбеки, русские, дауры, татары и др. [1: 28]. Среди них 6 наро-

дов — казахи, киргизы, узбеки, таджики, монголы и русские являются титульными нациями сопредельных стран.

Распад СССР и образование независимых государств на постсоветском среднеазиатском пространстве оказали несомненное влияние на усиление стремления к национальной идентичности и государственности народов, живущих на территории СУАР. В некоторых случаях эти тенденции приобретают угрожающий безопасности КНР характер. Так, в последние 10 лет стремительно ширится национальное движение за отделение уйгуров Синьцзяна. Националистические волнения 5 июля 2009 г., в результате которых погибли как минимум 197 человек, наглядно продемонстрировали очевидный факт: отношения двух народов (ханьцев и уйгуров) приобрели противоречивый и непримиримый характер, а движение за независимость Синьцзяна стало радикальным.

Синьцзян имеет важное геополитическое и стратегическое значение для развития КНР. Здесь сосредоточено 40% всех запасов угля высокого качества. Разведанные запасы нефти и природного газа составляют $\frac{1}{5}$ нефтяных и 59% газовых запасов страны. Этот район перспективен для создания ветряных и солнечных электростанций и обладает благоприятными природными условиями для ведения сельского хозяйства. СУАР богат различными металлами. Здесь сконцентрированы 40% меди, свинца, олова, 90% стратегических запасов редкоземельных металлов, 46% обогащенных железных руд, есть также золото, серебро, платина [2: 67]. Этот край также предоставляет уникальные возможности для развития туристического бизнеса. По его территории в древности проходил Великий шелковый путь, соединявший Восток и Запад. Самобытная культура проживающих здесь национальных меньшинств привлекает много туристов.

С момента образования КНР в 1949 г. государство поддерживало и развивало национальную самобытность и стремление нацменьшинств Синьцзяна к самоидентичности. В Синьцзяне по национальному признаку было сформировано пять автономных районов. Наряду с поддержанием национальной самобытности малые народы Синьцзяна приобщались к китайскому языку, поскольку он способствовал культурному общению и экономическому обмену с другими народами страны. Утверждение китайского языка как общеупотребительного на всей территории страны было приоритетным направлением образовательной политики КНР. Вера в социализм стала для всех народов Китая основой единой социалистической идеологии, а социалистическая, построенная по советской модели система образования воспитывала восприимчивость к знаниям, уважение к чужой культуре и традициям, равенство всех наций КНР.

В годы “культурной революции” (1966–1976) эта система образования была разрушена. Некоторые мусульманские народы Синьцзяна

подверглись гонениям, было закрыто большинство мечетей, принижалось значение национальных культур. Это послужило причиной падения поддержки нацменьшинствами политики центрального правительства Китая. После окончания “культурной революции” с 1980 г. была возобновлена религиозная деятельность мусульман, открыты центры национальной культуры. Одновременно новый импульс развития получило национальное образование, были внедрены новые методы, интегрирующие обучение на родном языке в начальной школе и китайском общенациональном языке “путунхуа” в средней школе.

В 1980 г. выдающийся ученый, бывший заместитель председателя Постоянного Комитета Всекитайского Совета народных представителей (ВСНП) Фей Сяотун написал книгу “Стратегия интеграции многообразия народов Китая”, в которой разработал ряд важных положений, легших в основу современной национальной политики страны. Он отметил, что пройденный с момента создания КНР путь побед и поражений, горя и радости объединил все 56 народов Китая в единую общность. Центральную консолидирующую роль в формировании общности народов играет титульная нация — ханьцы, но это не означает, что ханьцы ассимилируют все остальные нации и народности страны. Более того, национальные отношения под руководством КПК выходят на более высокоорганизованный уровень. И наконец, высокий уровень национальной идентичности не означает подавление и игнорирование нацменьшинств, а отражает стремление наций к сохранению своих базовых культурных особенностей и ценностей и к формированию на его основе многоязычного, неантагонистичного, мультикультурного общества [3:34–35].

Сформулированная стратегия национального развития не сразу дала положительные результаты. Несмотря на богатство природных ресурсов, СУАР в 1990-е гг. уступал по своему развитию не только восточному приморскому региону, но и центральному Китаю, населенному главным образом ханьцами. В 90-е гг. XX в. разрыв в социально-экономическом развитии Востока и Запада стал угрожать целостности государства. Увеличился разрыв в ВВП на душу населения. В 1999 г. в развитии приморском восточном районе ВВП составлял 13084 юаней, в то время как в СУАР только 5300 юаней [2: 69]. До начала XXI в. магистральное направление развития Синьцзяна было мало связано с местными традиционными формами хозяйствования, в которые главным образом вовлечены населяющие СУАР нетитульные народы. Развитию региона препятствовало и то, что его научно-технический потенциал формировался в основном за счет приезжавших из других регионов страны специалистов, которые работали на крупных государственных предприятиях тяжелой и перерабатывающей промышленности и, проработав определенное время, возвращались домой. В результате в СУАР не формировался костяк местных технических кадров.

Для преодоления национально-региональной дифференциации и укрепления экономики местными квалифицированными специалистами руководство КНР разработало ряд мер, направленных на повышение качества обучения. В школах СУАР было внедрено двуязычное образование, реализуемое в трех моделях.

Первая модель обучения. В общеобразовательной школе основным языком обучения является национальный язык, а китайский выполняет роль вспомогательного языка. Обучение на ступени обязательной 9-летней школы проходит на родном языке. С третьего класса все школьники, независимо от их национальной принадлежности, начинают учить китайский язык. Как самостоятельная дисциплина общенациональный государственный язык изучается и в средней школе высшей ступени.

Вторая модель обучения. Большая часть аудиторных занятий проводится на родном языке, но некоторые предметы проходят на китайском языке. В настоящее время во многих школах Синьцзяна используется именно этот вариант двуязычного обучения. На китайском языке в средней школе обучают математике, физике, химии, иностранному языку. Остальные предметы изучаются на родном языке. Таким образом достигается соблюдение требования “сбалансированного соотношения родного и китайского языков” в процессе обучения.

Третья модель обучения. Ведущим языком обучения является китайский. В этом случае все основные предметы и специальные курсы, кроме политической теории и родного языка, преподаются на китайском языке. Эта модель используется главным образом при подготовке учащихся средней школы второй ступени к поступлению в вуз, т.е. практически на ступени сверх обязательного обучения.

Очевидно, что эти модели обучения неравнозначны. Плохое знание китайского языка служит препятствием для поступления в вуз. Более того, незнание китайского языка сужает возможности социализации и трудовой миграции местной молодежи как внутри самого СУАР, так и на территории других районов КНР. В настоящее время южные районы Синьцзяна развиваются менее успешно, чем север СУАР, именно из-за плохого знания местным населением китайского языка. В СУАР не хватает учебников на национальных языках, а те, что изданы, уступают по методическим и знаниевым параметрам учебникам на китайском языке. Не издаются также учебники для обучения ханьцев местным языкам, что затрудняет не только бытовое общение между представителями титульной нации и остальных народов, но и препятствует деловой коммуникации и профессиональному обучению на производстве. Местные учителя плохо знают китайский язык, поэтому не могут качественно обучать школьников своим предметам.

В результате на “выходе” из средней школы местные выпускники-неханьцы не могут конкурировать с представителями титульной нации

ни по уровню владения государственным языком, ни по знанию школьной программы. Следует отметить, что указанные недостатки не являются проявлением шовинистической политики китайского руководства, а есть лишь результат недостаточного финансирования и неэффективного руководства сферой образования на местном уровне. Тем не менее они могут послужить пусковым механизмом возрастания напряженности, особенно в среде националистически настроенной мусульманской молодежи СУАР.

Как показывает мировой опыт, формирование гармоничных межнациональных отношений в рамках одной страны — задача, требующая больших усилий и длительного времени. Китай находится в начале этого пути. Китайские ученые активно изучают опыт освоения европейскими колонистами Америки, результаты строительства многонационального государства в СССР, создания мультикультурного общества в современной Европе. Обобщение своего исторического и иностранного опыта позволило сформулировать национальную идею “с китайской спецификой”, озвученную в 2005 г. председателем КНР Ху Цзиньтао: “В результате длительного исторического процесса в Китае была сформирована такая национальная структура общества, что только сообща все этносы страны способствуют развитию государства и социальному прогрессу. Народы Китая в настоящее время тесно связаны друг с другом, нации взаимозависимы, связаны общей судьбой и живут едиными интересами” [4: 18].

Концепция единого Китая подразумевает, что народы Синьцзяна являются неделимой частью китайского государства. Исторически само формирование, становление и рост этих национальностей неразделимо связаны с развитием Китая. Можно утверждать, что национальная политика КНР направлена как на поддержание национальной идентификации каждой народности, так и на усиление обмена опытом и развитии эффективного взаимодействия всех наций КНР. В этой связи образовательная политика государства становится важным средством реализации национальной самобытности каждой нации, а двуязычное обучение — первым шагом на этом пути. Национальное единение через культурное разнообразие — это процесс, отвечающий интересам модернизации Китая, и показатель его способности интегрироваться в глобальное культурное пространство.

Список литературы

1. 2010 China Statistic Yearbook (на кит.яз). Beijing : Zhongguo Tongji Chubanshe, 2010. P. 1034.
2. The 2001 Green paper on education in China (на кит.яз). Beijing: Zhongguo Jiaoyu yu Kexue Chubanshe, 2001. P. 695.

3. *Fei Xiaotong, Zhonghua Minzu. Duoyuan Yiti Geju* (на кит.яз) Beijing: Zhongguo Zhengzhi Chubanshe, 1989. P. 37. (*Фей Ситон, Джошуга Муци*. Интеграция многообразия народов Китая. Пекин: Издательство политической литературы, 1989. 37 с.).

4. *Ma Qizhi. Zhonghua Minzu Duoyuan Yiti Geju yu Woguo de Minzu Zhengce.* (на кит.яз) Beijing: Zhongguo Zhengzhi Chubanshe, 2010. P. 24. (*Ма Цичжи*. Интеграция многообразия народов Китая и национальная политика в КНР. Пекин: Издательство политической литературы, 2010. 24 с.).

EDUCATION AS INSTRUMENT OF FORMATION OF SMALL NATIONS' IDENTITY IN CHINA

Yao Wang

An article analyses Chinese government policy in the sphere of formation national identity in Xinjiang Autonomous Region that is representative example of common li-fehood of Chines minority.

Key words: *national identity, multyculture variety, bilingual education.*

Сведения об авторе

Яо Ван — стажер Института переподготовки и повышения квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель — кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова Ольга Анатольевна Машкина. Тел.: (495) 939-42-80; e-mail: yourwonder2002@ hotmail.com

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО СТИЛЯ ВЕДЕНИЯ УРОКОВ

А.О. Арчагов

(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: indolas@gmail.com)

Исследование посвящено особенностям ученического восприятия интерактивного стиля ведения уроков в столичной и поселковой школах. В процессе работы был проведен ряд уроков по географии в социоиговом стиле, создан и опробован список вопросов для получения обратной связи от учеников после урока.

Ключевые слова: *урок, социоиговой стиль, ученическое восприятие.*

Особое значение в современном мире имеют инновации. Сегодня инновации — это не просто улучшение, а качественно новое преобразование. Интерактивность социоиговой режиссуры урока является одной из инновационных видов образования, которая сегодня становится все более популярной. Социоиговой стиль обучения появился в 1988 г. на стыке гуманистических направлений в театральной педагогике и педагогике сотрудничества, которая уходит корнями в народную педагогику.

Насущная необходимость социальных изменений в обществе подвигла многих педагогов на поиски нового уровня демократизации и гуманизации педагогического процесса. Так, усилиями известного психолога Е.Е. Шулешко, педагога-новатора Л.К. Филякиной и театральных педагогов А.П. Ершовой и В.М. Букатова возникло новое направление в педагогике, которое сначала было названо “социоиговым стилем обучения” (Е.Е. Шулешко, В.М. Букатов), а потом стало именоваться и “режиссурой урока” (В.М. Букатов, А.П. Ершова), тогда как ее квинтэссенция получила наименование *драмогерменевтика* (В.М. Букатов).

Социоиговая режиссура урока строится на интерактивности. К сожалению, традиционный урок практически не предусматривает интерактивность, которая столь актуальна для нового поколения, обучающегося как в городских, так и в сельских (поселковых) школах. Целью данной работы является сравнительный анализ интерактивного и классического уроков для выявления особенностей ученического восприятия интерактивного стиля ведения уроков географии в сто-

личной и поселковой школах. Сравнение реакции учеников проводилось на разных уровнях: первый уровень — сравнение инновационного урока с классическим, второй уровень — сравнение уроков в московской и поселковой школах. Опытнo-экспериментальной базой исследований были 8-й класс московской школы № 1450 и 8-й класс средней общеобразовательной школы поселка городского типа (ПГТ) г. Оболенска.

В основу социоигровой педагогики положены три “золотых правила”, сформулированных В.М. Букатовым: 1) смена мизансцены, 2) двигательная активность обучаемых и 3) работа в малых группах. Основная функция этих правил в том, что они создают инновационные рамки урока, давая, с одной стороны, интерактивную свободу действий ученикам, а с другой — позволяя учителю вести и направлять деятельность детей.

Смена мизансцены. В процессе социоигрового урока с определенной периодичностью должна происходить смена мизансцены. Прежде всего ученики неоднократно меняют свое местоположение в классе. В процессе социоигрового урока несколько раз меняется вид, форма и задачи деятельности учеников. Например, в начале урока ученики могут делать упражнения для настройки на совместную работу. Примером такого упражнения является упражнение “Эхо”. Некоторые задания, которые дает учитель, должны быть выполнены у доски, другие с места, третьи в движении. Например, задание “Блуждание”, при котором ученики всей командой пытаются найти заданные элементы в каком-либо тексте или картинке, выполняется на рабочих местах команды, а правильные ответы пишутся командой на доске. После выполнения этого задания ученики могут проводить проверку друг друга.

Движение. В процессе социоигрового урока ученики неоднократно меняют свое местоположение. Сначала они сидят на своих местах, далее выстраиваются у доски для того, чтобы разбиться на команды, двигают парты, чтобы оформить рабочее место (“гнездо”) своей команды, потом выбегают к доске по одному, чтобы записать ответ на вопрос, в конце перемещаются в “гнездо” соседней команды. Подобная деятельность обеспечивает активное движение детей на уроке, переключает их внимание. После очередной смены местоположения ученик становится внимательнее и начинает лучше воспринимать материал урока.

Работа в микрогруппах. Большая часть работы в социоигровом стиле проводится в микрогруппах (командах по 3–6 человек). Как в сложившихся микрогруппах, так и в заново возникающих при игровом делении детей (с помощью, например, считалочек) внутренние взаимоотношения являются спокойно-деловыми. Это является плодотворной почвой для передачи знаний, помощи однокласснику. Внутри такой группы возникают благоприятные условия для сравнения своих знаний, уме-

ний, возможностей с возможностями, умениями и знаниями своего друга.

Проведенное нами исследование показало, что инновационный стиль ведения урока вписывается в субъективное пространство столичных и сельских учеников. Об этом свидетельствует схожесть ответов о повторении пройденного материала дома как после классического, так и интерактивного урока. В целом можно сделать вывод, что интерактивный стиль благоприятно сказывается на личностной активности школьников в ходе учебной деятельности. В процессе интерактивного урока дети значительно больше, чем в процессе классического урока, проявляют инициативу, более высока мотивация к учебной деятельности. Можно выделить ряд различий между реакциями на интерактивный урок московских и оболенских детей. Московские ученики отличаются большими знаниями по предмету (географии) и соответственно лучше отвечают на конкретно-игровые вопросы, что позволяет им эпизодически “блеснуть” при ответе. Они отличаются высокой самостоятельностью и активностью. Но у москвичей наблюдается дефицит ученического внимания к предмету и к учителю. В частности, удерживать внимание класса в Москве было значительно труднее, нежели в школе Оболенска. Кроме того, московские дети отличаются более высоким уровнем агрессии. Это проявляется в отвержении того или иного задания, попытках “саботировать” урок, проявить неуважение к преподавателю. В таких ситуациях очень помогают рамки и форма урока. Во время интерактивного урока (при грамотном его проведении) дети настолько заняты заданиями и взаимодействием между собой, что отвержение задания и агрессия к учителю случаются значительно реже.

Ученики Оболенска гораздо больше заинтересованы в получении знаний и гораздо лучше воспринимают интерактивную форму работы на уроке. Можно выделить реакцию на интерактивный урок детей из неблагополучных семей. Первая реакция таких детей на интерактивный урок — отвержение и замкнутость. Ярлык “двоечника” и “неудачника” обычно крепко “прилипает” к подобным детям и может подкрепляться как сверстниками, так и учителями. В процессе работы на интерактивном уроке перемена в таких детях особенно заметна. Дети начинают втягиваться в работу, предлагать новые, часто оригинальные идеи. Они как бы вылезают из того “аквариума неудачника”, в котором сидели уже давно.

К общим реакциям московских и оболенских детей относятся попытки разделиться на команды в соответствии с дружескими предпочтениями. С одной стороны, это затрудняет работу с детьми, но с другой — является прекрасным средством диагностики того, кто с кем и как общается в классе. Проведение урока в интерактивном стиле по-

казало, что данный стиль эффективен в выявлении существующего уровня коммуникативных умений учеников по отношению друг к другу.

Как к самому интерактивному уроку, так и к заполнению опросника дети в Оболенске относятся значительно более серьезно, чем в Москве. Это выражается в аккуратном заполнении опросника, в уточняющих вопросах к учителю относительно того или иного пункта. Проведение урока и анализ ответов учеников при заполнении опросника показали, что самооценка после традиционного урока, во-первых, скрывается, а во-вторых, постоянна и связана с существующей иерархией в классе, навязываемой успеваемостью. После интерактивного урока рамки формализации ломаются и самооценка в основном повышается.

С педагогической точки зрения тенденция к завышенной самооценке лучше, чем к заниженной. Так как опыт показывает, что интерактивный стиль ведет к укреплению веры ученика в свои собственные силы, то мы считаем, что уроки по любым предметам нужно как можно чаще проводить в этом стиле.

Список литературы

1. *Букатов В.М.* Секреты дидактических игр. Психология. Методика. Дисциплина СПб.: Речь, 2010. 203 с.

2. *Букатов В.М., Ершова А.П.* Нескучные уроки: обстоятельное изложение социоигровых технологий обучения школьников: Пособие для учителей физики, математики, географии, биологии. Петрозаводск: VERSO, 2008. 187 с.

3. *Ершова А.П., Букатов В.М.* Режиссура урока, общение и поведение учителя: пособие для учителя. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. 344 с.

THE HABITS OF STUDENT'S PERCEPTION OF INTERACTIVE STYLE GEOGRAPHY CLASSES

A.O. Archagov

This research covers the habits of student's perception of interactive style geography classes. During the research, we give some classes of geography in interactive style. We create and test "inquirer of classes" (feedback list).

Key words: *education, direction, class, student's perception.*

Сведения об авторе

Арчагов Александр Олегович — выпускник географического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова и факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: +7-916-350-12-70; e-mail: indolas@gmail.com

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП НА АДАПТАЦИЮ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Я.В. Силаева

(Муниципальное образовательное учреждение СОШ №7, г. Клин, Московская область; e-mail: YVSilaeva@mail.ru)

В статье рассматриваются социально-психологические особенности подростков различных этнических групп, которые влияют на их адаптацию в образовательной среде. Предлагается авторская программа социально-психологического тренинга с учетом культурно-исторических особенностей региона. Значимость программы подтверждается положительными результатами работы, такими как снижение негативных психических состояний у подростков, изменение их социальной сферы, формирование социальной чувствительности, способности к эмпатии и толерантности.

Ключевые слова: *подростки, агрессия, социально-психологический тренинг, социально-психологические особенности, толерантность.*

Начиная с 60–70 гг. XX в. в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся стремлением народов сохранить свою самобытность, подчеркнуть уникальность бытовой культуры и психологического склада, а также всплеском у многих миллионов людей осознания своей принадлежности к определенному этносу (национальное самосознание или этническая идентичность). Этот интерес проявляется в самых разных формах: от попыток возрождения старинных обычаев, обрядов и профессиональной культуры, поисков “загадочной народной души” до стремления создать или восстановить свою национальную государственность. К сожалению, когда эти законные интересы сталкиваются с интересами других народов, мы наблюдаем ситуации межэтнической напряженности, тревожного, агрессивного и озлобленного состояния у людей, что приводит к межличностным конфликтам, а также к сложностям социально-психологической адаптации человека в обществе.

Н.М. Лебедева, исследуя особенности межэтнического восприятия в условиях адаптации к иной этнокультурной среде, пришла к выводу, что позитивная этническая идентичность (приверженность к своей этнической группе) может сочетаться как с позитивным, так и с негативным отношением к иноэтническим группам. Этноцентризм в отношениях между этническими группами как тенденция формирования сверхпозитивного образа ингруппы и одновременно негативного образа

иной этнической группы возникает в условиях угрозы позитивной групповой идентичности и выполняет функцию социально-психологической защиты, направленной на укрепление позитивной идентичности своей этнической группы [1 : 32]. В современных российских условиях наиболее остро процесс адаптации прослеживается в подростковом возрасте. Л.И. Божович подчеркивает, что подростковый возраст — важный период формирования идеалов, отношений, ценностей. В этом возрасте активно формируется этническое самосознание, что определяет актуальность создания условий для процесса позитивной этнической идентификации [2 : 21–24].

Через ближайшее окружение, прежде всего через семью и школу, личность по мере развития приобщается к специфике национальной культуры, обычаев и традиций. Способ осознания этнической принадлежности зависит от конкретных социально-исторических условий существования данной этнической группы.

Представителей различных этнических групп можно охарактеризовать как одну из социально проблемных групп, для которой затруднен доступ к получению многих социальных услуг, в том числе и образования. Их уязвимость является результатом действия ряда различных факторов. Прежде всего, это необходимость быстрого усвоения большого объема новой информации, недоверие “местных”, а порою и предвзятость не только со стороны сверстников, но и взрослых. Иммигранты, как и люди, приезжающие в другую страну на определенный срок, переживают особый феномен, получивший название “культурный шок”. Этот феномен впервые описал К. Оберг и выделил его психологические признаки:

- 1) напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для психологической адаптации;
- 2) чувство потери или лишения (статуса, друзей, родины);
- 3) чувство отверженности (неприятия новой культурой);
- 4) сбой в ролевой структуре;
- 5) чувство тревоги;
- 6) чувство неполноценности вследствие неспособности справиться с новой ситуацией.

Подростки из числа вынужденных мигрантов составляют значительную часть учащихся в российских школах. В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема их адаптации в социально-образовательной среде, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации. Поэтому начинать работу по преодолению взаимных негативных установок представляется наиболее своевременным и актуальным в школе, так как именно в школьном возрасте закладываются модели поведения, формируется отношение к себе и другим, осваиваются различные социальные требова-

ния и роли. Педагогам и школьным психологам, администрациям школ, сотрудникам Управления образования необходимо искать оптимальные пути для взаимной адаптации, с одной стороны, принимающего населения, с другой — детей, подростков и молодежи из семей мигрантов с целью создания благоприятной социально-образовательной среды для обеих сторон, воспитания у них чувства толерантности и доверия.

На сегодняшний день в отечественной и зарубежной педагогике и психологии существуют эффективные практические разработки в области социально-психологической и психолого-педагогической адаптации детей. Как отмечают некоторые отечественные и зарубежные авторы, детям-мигрантам присущи чувства подавленности, психической неуравновешенности, неспособность конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, в частности в группе, отсутствие элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции. Все это порождает неадекватные защитные реакции школьников-мигрантов, а также агрессивное поведение со стороны подростков, постоянно проживающих на данной территории. К концу XX в. социально-психологическая практика накопила богатый материал проведения различных тренингов с подростками, важнейшей задачей которых является помощь личности в освоении трудного искусства жить в мире и согласии с собой и другими, в приобретении навыков позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, формировании социальной адекватности и компетентности, социально-психологической устойчивости, способности к эмпатии. Одно из самых последних определений психологического тренинга можно встретить в книге В.В. Никандрова: тренингом называется “метод игрового моделирования психогенных ситуаций в целях развития психологической компетентности и формирования и совершенствования различных психологических качеств, умений и навыков у людей, включенных в эти ситуации в роли участников или зрителей” [3 : 6].

Исследование социально-психологических особенностей различных этнических групп, влияющих на адаптацию подростков в социально-образовательной среде, позволило разработать программу социально-психологического тренинга. Работа проводилась среди подростков различных муниципальных общеобразовательных школ Московской области г. Клина (Профильная СОШ № 4, Гимназия № 15, Лицей № 10, СОШ № 7, СОШ № 14). Нами была составлена комплексная программа, направленная на адаптацию подростков различных этнических групп в социально-образовательной среде с учетом культурно-исторических и краевых особенностей региона при помощи социально-психологического тренинга. Выборку исследования составили 352 подростка (164 мальчика и 188 девочек в возрасте от 11 до 13 лет). Экспериментальная

группа состояла из 189 подростков трех национальностей: славянской — 73, кавказской — 67 и молдавской — 49, контрольная группа состояла из 163 подростков трех национальностей: славянской — 78, кавказской — 42 и молдавской — 43 человека. Процедура проведенного теоретического и эмпирического исследования влияния социально-психологических особенностей различных этнических групп на адаптацию подростков в социально-образовательной среде включала пять этапов.

Первый этап исследования был направлен на диагностику и анализ связи социально-психологических особенностей подростков различных этнических групп с оценками адаптации к социально-образовательной среде (экспертными оценками). В результате мы можем утверждать, что на улучшение адаптации подростков различных этнических групп в социально-образовательной среде влияют высокие значения адаптивных способностей, нервно-психической устойчивости, коммуникативных особенностей, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, толерантности и низкие значения тревожности, физической агрессии, вербальной агрессии, раздражения, обиды, чувства вины, лживости.

Второй этап исследования был направлен на анализ социально-психологических особенностей подростков, влияющих на адаптацию в социально-образовательной среде в трех этнических подгруппах. Критерий Крускала—Уоллиса выявил, что между тремя этническими подгруппами подростков (русские, кавказцы, молдаване) существуют неслучайные различия по выраженности социально-психологических особенностей, определяющих их адаптацию в образовательной среде. Первая подгруппа подростков (русские) характеризуется высоким значением параметров “Раздражение”, “Принятие других”, “Эмоциональный комфорт”; средним значением “Коммуникативных особенностей”, “Чувства вины”, “Самопринятия”, “Толерантности”; низким значением “Тревожности” по сравнению с двумя другими этническими подгруппами. Вторая подгруппа подростков (кавказцы) характеризуется высоким значением “Коммуникативных особенностей”, “Самопринятия”; средним значением “Тревожности”, “Раздражения”, “Эмоционального комфорта”; низким значением “Чувства вины”, “Принятия других”, “Толерантности”. Третья подгруппа подростков (молдаване) характеризуется высоким значением “Чувства вины”, “Толерантности”, средним значением “Принятия других”; низким значением “Коммуникативных особенностей”, “Тревожности”, “Раздражения”, “Самопринятия”, “Эмоционального комфорта”. Проведенный анализ позволяет нам утверждать, что на адаптацию подростков в социально-образовательной среде в трех этнических подгруппах влияет сочетание, направленность и выраженность выявленных в исследовании социально-психологических особенностей.

Третий этап исследования состоял в разработке и апробации социально-психологического тренинга “Жемчужинка счастья”, направленного на адаптацию подростков различных этнических групп к образовательной среде с учетом культурно-исторических и краевых особенностей региона при помощи социально-психологического тренинга. Программа рассчитана на 40 часов. Занятия проводились в экспериментальных группах 1 раз в неделю по 90 минут и включали в себя следующую тематику занятий.

1. Я и мы (Представление программы, знакомство. Ознакомление с задачами и правилами в группе).

2. Понятие и структура личности в группе.

3. Культурное многообразие (формирование навыков совместной деятельности с представителями различных этнических групп через изучение истории Клина);

4. Мы и они (способы решения личностных проблем в группе, понятие личностных кризисов в общении “мы” и “они”).

5. Понятие агрессивности и проблемно-разрешающее поведение. Формирование навыков оценки проблемной ситуации и принятия решения.

6. Формирование установки на эмоциональную поддержку в конфликтной ситуации.

7. Навыки конструктивного взаимодействия с различными этническими группами.

8. Я и группа: толерантность и терпимость в проявлении чувств к окружающим людям.

9. Культурное наследие различных этнических групп.

10. Развитие уверенности в себе и коррекция агрессивных форм поведения.

11. Групповое взаимодействие с различными этническими группами.

12. Единство человека и окружающей среды.

Четвертый этап исследования включал анализ социально-психологических особенностей подростков, определяющих направленность адаптации к социально-образовательной среде после проведения социально-психологического тренинга. Полученные при помощи G критерия знаков и критерия Фишера результаты свидетельствуют о том, что после проведения социально-психологического тренинга в экспериментальной группе подростков выявлены улучшения результатов адаптивных способностей, коммуникативных особенностей, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, толерантности и снижения результатов тревожности, физической агрессии, раздражения, чувства вины по сравнению с контрольной группой.

Пятый этап исследования направлен на анализ эмпирических ре-

зультатов изменений в оценках адаптации подростков (через экспертные оценки) различных этнических групп к образовательной среде в экспериментальной и контрольной группах. Критерий Фишера позволил выявить, что в подгруппах экспериментальной группы в оценках адаптации подростков к образовательной среде произошли положительные изменения после проведения социально-психологического тренинга, а в подгруппах контрольной группы в оценках адаптации подростков к социально-образовательной среде изменения не выявлены.

Полученные результаты позволяют нам утверждать, что опробованный на практике социально-психологический тренинг позволяет улучшить результаты адаптации подростков к изменяющимся условиям образовательной среды. Результаты эмпирического исследования позволяют нам сделать следующие выводы.

1. В исследовании установлено, что на адаптацию подростков в образовательной среде влияет сочетание, направленность и выраженность социально-психологических особенностей, определяющих психологическую неповторимость исследуемых этнических подгрупп.

2. Результаты исследования показывают, что после проведения социально-психологического тренинга “Жемчужинка счастья” у подростков выявлены улучшения результатов социально-психологических особенностей.

3. Разработанный социально-психологический тренинг может быть использован в системе школьного образования, в социальных и психологических службах, работающих с мигрантами и вынужденными переселенцами.

Список литературы

1. *Лебедева Н.М.* Социальная психология аккультурации этнических групп: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: 1997.

2. *Божович Л.И.* К развитию аффективно-потребностной сферы человека // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1978. 224 с.

3. *Никандров В.В.* Антитренинг, или контуры нравственных и теоретических основ психологического тренинга. СПб.: Речь, 2001. 176 с.

THE INFLUENCE OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ETHNIC GROUPS IN THE ADAPTATION OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I.V. Silaeva

The article deals with socio-psychological characteristics of teenagers of different ethnic groups that influence the adaptation to changing conditions, new social and educational environment. The author's program of social and psychological training, taking into account cultural, historical and regional features of the region is invited. Its significance is confirmed by the positive results of the work. It helps to reduce the negative psychological states among teenagers, to change their social sphere, to form social sensitivity, to promote empathy and tolerance.

Key words: *teenagers, aggression, social and psychological training, social and psychological characteristics, tolerance.*

Сведения об авторе

Силаева Яна Вячеславовна — педагог-психолог муниципального образовательного учреждения СОШ №7, г. Клин, Московская область. Тел.: 8-903-502-95-55; e-mail: YVSilaeva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

К.В. Головки, К.В. Курочкина

(ГБОУ СОШ № 310 “У Чистых прудов”; e-mail: 25071974@mail.ru)

В современном образовании одной из приоритетных является проблема творчества, развития креативного мышления, способствующего формированию творческого потенциала личности учащегося. Для развития творческих способностей школьников применяется метод проектов и приводятся примеры его реализации на уроках информатики и во внеурочное время.

Ключевые слова: *методика развития способностей, мышление школьников; формирование творческого потенциала, метод проектов.*

В проекте Федерального компонента государственного Образовательного стандарта общего образования одной из целей, связанных с модернизацией содержания общего образования, является гуманистическая направленность образования, которая проявляется во внедрении личностно ориентированной модели взаимодействия, во всестороннем развитии ребенка. Процесс глубоких перемен, происходящих в современном образовании, выдвигает в качестве приоритетной проблему творчества, развития креативного мышления, способствующего формированию творческого потенциала личности, отличающейся неповторимостью и оригинальностью.

В настоящее время учитель информатики на практике сталкивается со следующими проблемами в системе школьного образования:

1) содержание образования недостаточно проанализировано в плане развития творческих способностей школьников, потенциальные возможности школьников зачастую не используются эффективно;

2) учебники и учебные пособия не предполагают в текстах и упражнениях целенаправленной, систематической работы по развитию творческих способностей учащихся;

3) у школьников не формируются умения применения полученных знаний в стандартной и нестандартной ситуациях.

Известно, что простое владение фактическим материалом не способствует развитию творческих способностей учащихся [1]. Актуален такой подход к обучению, при котором создаются условия для целенаправленного развития школьника. В силу вышеперечисленных причин и реального состояния образовательного процесса школа остро нуж-

дается во внедрении в учебный процесс новых (или переработанных “старых”) методик образования.

Одной из таких методик является метод проектов, который в школе №310 применяется на практике. Смысл метода состоит в обучении ученика через различные формы целесообразной деятельности с учетом его личных интересов. Если развивать мотивацию обучения и познавательные интересы учащихся, вовлекать учащихся в самостоятельный поиск ответов на проблемные вопросы, поощрять использование дополнительной литературы, то повышается не только качество знаний и уровень самостоятельности, но и развивается мыслительная деятельность. Соответственно развиваются и творческие способности учащихся. Применение метода проектов позволило ученикам получить навыки самостоятельной творческой работы, повысить общеобразовательный уровень, развить умения на основе полученных знаний.

На основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования творческих способностей и критериев их развития, метода проектов и методологии его применения была разработана **методика применения метода проектов**, состоящая из следующих восьми этапов: *подготовительно-ознакомительного, учебно-теоретического, планирования, самостоятельной работы, учебно-практического этапа, репетиционного, обобщения и систематизации результатов и последнего, заключительного этапа* [1–3].

На каждом из этапов была определена роль учителя, даны рекомендации по действиям учеников, указаны пути преодоления трудностей в поведении школьников, вызванных возрастными особенностями и особенностями их характера (психологические барьеры) [4]. Более детально содержание этапов методологии представлено в следующем **примере реализации проекта**.

Школа, в которой ведутся работы по применению метода проектов на практике, находится в одном из исторически значимых районов Москвы, районе с древней историей и древней культурой. Поэтому разработка проектов, связанных с этой тематикой, находит живой отклик и интерес со стороны учащихся. Так, например, и зародился в нашей школе один из проектов: «Мир вокруг 310-й школы “У Чистых прудов”», который со временем из двухгодичного проекта превратился в постоянный. Ввиду большой популярности тем и подтем этого проекта у школьников, роста заинтересованности, успешного освоения навыков исследовательской работы (техника работы с компьютером, библиографические исследования, применение математических методов, фотографирование и цифровая обработка изображений) в школе был организован кружок для учащихся 6–8-х классов, работающий во внеучебное время.

При практической реализации проекта мы придерживались следующих этапов предлагаемой методики.

Первый этап (*подготовительно-ознакомительный*). На данном этапе учащимся была предложена тема проекта и примерные подтемы: “Какую пользу людям приносил Харитон?” (“У Харитония в переулке”), “Что росло в Огородной слободе?”, “Чем интересен поручик Лялин?” (Лялин переулок), “Где находились земли Федора Козла?” (Козловские переулки), “Какую огромную рыбину поймали в Поганом пруду?”, “Пожарные части на Фурманном”, “Дубовая роща у речки по дороге Петра I в Кукуй” (Хомутовский тупик, кинотеатр “Встреча”, осталось 2 дуба), “Дом первого бала Н. Ростовой” (Мясницкая улица, редакция журнала “Аргументы и факты”).

На этом же этапе учащимся сообщили перечень программного обеспечения (далее ПО) и необходимых для работы технических средств, имеющихся в школе. Были оглашены сроки выполнения проекта.

Второй этап (*учебно-теоретический*). Включает в себя теоретическое ознакомление с методиками исследования (фототехника, работа в текстовых редакторах, компьютерная графика, работа в Интернете). Были проведены теоретические занятия по обучению владением фототехникой и ПО. Работа выполнялась при непосредственном участии учителя во время школьных или внеурочных занятий.

Третий этап (*планирование*)

1. *Распределение тем.* Путем вторичного обсуждения и обмена мнениями между участниками проекта во время занятий кружка “Фотографирование и цифровая обработка изображений в графическом редакторе Adobe Photoshop” за учащимися были закреплены выбранные ими темы.

2. *Определение сроков и выделение этапов работы* проводится преподавателем во время занятий фотокружка.

Четвертый этап (*самостоятельная работа*)

1. *Сбор и анализ имеющихся* в литературе и Интернете сведений по теме выполнялся в компьютерных классах. Также школьники были направлены в две ближние библиотеки.

2. *Сбор собственного материала.* Для пополнения собранных учащимися сведений им были предложены другие пути сбора информации:

— беседы с родственниками, учителями и жителями района с последующим обобщением информации в виде заметок;

— проведение экспериментов с последующей фиксацией полученных данных (эксперименты с химическими веществами или физическими явлениями строго контролируются);

— подборка рисунков или фотографий, выполненных по теме исследования;

— наблюдение, анкетирование.

3. *Разработка собственных идей по выполнению проекта* осуществлялась детьми самостоятельно. Преподаватель лишь контролировал

выполнение работы и стадию ее развития. Были организованы групповые походы по историческим местам нашего района, о которых были заявлены темы проекта. Было организовано предоставление профессиональной фототехники из фотопроката “Центральный”.

Пятый этап (*учебно-практический*) проводился на уроках по информатике и во внеурочное время в компьютерных классах. Заключался в первичной обработке изображений. Учитель выступал в роли консультанта по обработке.

Шестой этап (*репетиционный*)

1. *Обработка полученной информации.* Предварительное оформление результатов. Учащиеся самостоятельно готовили выбранную по проекту тему к просмотру.

2. *Апробация работ* проводилась во время работы фотокружка в виде репетиционного просмотра результатов проекта (были просмотрены стенгазеты и выполнены презентации).

Седьмой этап (*обобщение и систематизация результатов*). Проведение дискуссий с участием педагога, на которых ученики осмысливают и анализируют полученные результаты, способы их получения и достижения. Учитель предлагает подправить и устранить все подмеченные недолелки и подготовить итоговый проект для показа на общешкольном уровне.

Восьмой этап (*заключительный*). Состоит в устранении недолелок и повторном оформлении результатов. Проводится учащимися как дома, так и во внеурочное время в компьютерных классах. Результаты представляются на уровне школы (презентации — в актовом зале, стенгазеты — в холле), а также на окружных фотоконкурсах в ЦАО г. Москвы: в ноябре 2010 г. в фотоконкурсе “Учителю — с любовью” (1 место); проект “Добровольчество”, номинация “Социальное фото” — в феврале 2011 г. (1 место).

На практике были разработаны и реализованы тематические проекты, рассчитанные на 1-2 урока: “Системы счисления” (были организованы походы на улицу Макаренко для расшифровки даты постройки дореволюционного дома), “Обработка информации в растровом графическом редакторе” (был осуществлен выпуск стенгазеты ко Дню учителя) и др. Был разработан и опробован ряд междисциплинарных проектов (“Расстояние от точки до прямой” [4], “Метод наименьших квадратов” и др.) [5].

Список литературы:

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: Изд. центр “Академия”, 2002. 352 с.

2. Развитие и диагностика способностей // Под ред. Дружинина В.Н., Шадрикова В.Д. М.: Наука, 1991. 288 с.

3. Степанов Е.Н., Байбородова Л.В., Андреев А.А. и др. Воспитательный процесс: Изучение эффективности: Методические рекомендации. М.: ТЦ Сфера, 2001. 192 с.

4. Головки К.В. Развитие творческих способностей школьников на уроках информатики и во внеурочное время на примере метода проектов. Аттестационная работа, рукопись, факультет пед. образования МГУ, 2011 г.

5. Головки К.В., Курочкина К.В. О дефиниции неопределенности реальных процессов с помощью метода наименьших квадратов // Сб. науч. тр. XII Междунар. науч.-метод. конф. Москва, 21–22 марта 2009 г. Вып. 10. Т. 1. М.: МРИО МГУТУ, 2009. С. 25–32.

CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT AT LESSONS OF INFORMATICS AND AFTER HOURS

K.V. Golovko, K.V. Kurochkina

In modern education today one of priority is the problem of creativity, development of the creative thinking promoting formation of creative potential of the personality. For development of creative abilities of school students, on the basis of the carried-out analysis of pedagogical literature, in work the technique of application of a method of projects and examples of its realization at lessons of informatics and after hours is offered.

Key words: *technique of development of abilities, thinking of school students; formation of creative potential, method of projects.*

Сведения об авторах

Головки Кристина Витальевна — учитель информатики в ГБОУ СОШ № 310 “У Чистых прудов”, выпускник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел. 8-903-104-59-21; e-mail: 25071974@mail.ru

Курочкина Кира Витальевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей и прикладной математики Московского государственного университета тонкой химической технологии им. М.В. Ломоносова. Тел. (495) 625-70-19; e-mail: kiral007@yandex.ru

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

СУНДУК МАДАМ ПРОСТАКОВОЙ

Что важнее: выработка компетенций или получение знаний?

А.П. Пуговкин

*(Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская академия;
e-mail: apugovkin@mail.ru)*

Приятель-биолог из Бостона с американской прямотой спросил, что привезти в подарок. “Школьный учебник”, — ответил я и стал обладателем красочной книги с обстоятельным изложением основ общей биологии и диском для входа в обновляемое интернет-приложение. “Это для умных”, — сказал друг.

Через год он привез “книгу для глупых” — толстый том, почти без текста, с множеством фотографий, таблиц и интернет-ссылок. В предисловии говорилось, что в его основу положен “компетентностный подход”.

Так говорил Гейзенберг

Европейская традиция среднего образования направлена на построение упорядоченной системы знаний (тезауруса) с возможностью эти знания пополнять и применять. В современной педагогической литературе последнее качество именуют “выработкой компетенций”. Владение компетенцией называется компетентностью.

Проблема в том, что наиболее ретивые сторонники “компетентностного подхода” противопоставляют его получению знаний. Они ссылаются на их непомерный объем, быстрое, как они считают, устаревание информации, на возможности, которые открывают Интернет и прочие современные технологии. Зримый плод подобного “новаторства” — поколение абитуриентов и первокурсников, не знающих таблиц умножения, благо “калькулятор имеется в каждом мобильном телефоне”. В реальности повседневное применение школьниками тех самых современных технологий чаще всего сводится к пользованию социальными сетями и некритичному “скачиванию” контента бесплатных, а потому не самых качественных интернет-ресурсов.

Между тем фундаментальные основы наук — область стабильная и консервативная. До сих пор пригодны к употреблению учебники физики, химии, биологии, написанные в 1980-х гг. Иначе обстоит дело с

литературой по истории и обществознанию, что отражает не прогресс науки, а нездоровье российского общества. К сожалению, это нездоровье распространяется и на педагогику.

Читателю предлагается осмыслить следующее: “Школа не должна учить наукам. Она должна давать дидактически обработанные основы знаний для выработки ключевых компетенций”. Я услышал это в Москве на представительной научно-педагогической конференции. “Д’Артаньян почувствовал, что тупеет; ему казалось, что он находится в доме для умалишенных и тоже скоро сойдет с ума ...” Цитату из бессмертного романа А. Дюма напомнил сидевший рядом преподаватель литературы. “Таким образом, парадигма ЗУН окончательно изжила сама себя”, — зловеще провозгласил тем временем докладчик. Для непосвященных: ЗУН расширяется как “знание—умение—навык”.

Еще в 1954 г. великий физик Вернер Гейзенберг сформулировал классическое правило: “Образование — это то, что остается с вами, после того как вы забудете все, чему вас учили”. Слова эти он произнес на юбилее мюнхенской Максимилиановской гимназии — гуманитарного учебного заведения, из которого тем не менее вышли два Нобелевских лауреата по физике — Макс Планк и он сам. За полвека до нынешнего суесловия на эту тему Гейзенберг выделял (не употребляя этого слова) две универсальные ключевые компетенции:

- первая — восходящий к французскому философу Рене Декарту научный метод, основанный на доказуемости предположений, способности делить задачу на составляющие части и обобщать результаты их решения;

- вторая — совокупность моральных установок христианской этики, которую он рассматривал отдельно от религиозного культа как основу естественного права и вытекающих из него норм поведения в обществе.

Ни эти, ни другие “компетентности” не могут заменить теоретических знаний и практического опыта. Врач, который в поисках диагноза шарит в Интернете у постели больного, инженер, аналогичным способом принимающий решение по устранению поломки атомного реактора, существуют только в воображении кабинетных педагогов-методистов. Для реальной жизни необходимы знания в традиционном, академическом значении этого слова. А в соответствии с версией “компетентностного подхода”, которая сейчас насаждается в России, мадам Простакова из комедии “Недоросль” была высокообразованным человеком, так как владела “базовыми компетенциями, относящимися к взаимодействию человека и социальной сферы”: она не нуждалась в знаниях по географии, ибо умела нанимать извозчиков.

PISAнская башня российского образования

Современное среднее образование, как правило, является двух-ступенчатым. На первом этапе с 5–7 и до 15–16 лет — всеобщим, обязательным и политехническим (основное образование). Затем следуют два-три года специализации, причем только для тех, кто хочет и способен учиться (полное среднее образование). В итоге получается 12 лет, причем в государственной школе — бесплатно. Многообразию учебных заведений приводится к “общему знаменателю” государственными экзаменами в конце обоих этапов. Так устроена школа во всех развитых странах, включая Китай.

Этот же опыт был заложен в основу российского закона об образовании 1992 г. Потом отечественное среднее образование перевели на “концентрическую” систему, включающую последовательно 9 и 2 года обучения — итого 11 лет, причем поголовно для всех.

Достижения советской школы часто сильно преувеличивают, однако существовал сегмент, в котором она действительно занимала ведущие позиции в мире, — углубленное изучение отдельных предметов одаренными детьми. Такое обучение шло одновременно с полноценным прохождением всех остальных разделов школьного курса. Увеличение нагрузки компенсировалось заинтересованностью учащихся. Этот опыт получил признание и распространение везде ... кроме России. У нас за прошедшие пятнадцать лет профилизацию образования — за редкими исключениями! — превратили в “мечту троечника”, избавив от “трудных”, а потому “неинтересных” непрофильных дисциплин. В классах естественно-научной специализации до минимума сокращено преподавание гуманитарных предметов, а в гуманитарных — почти не изучают физику, химию и биологию. В результате всех этих экспериментов, по критериям международной программы оценки образовательных достижений PISA, Россия скатилась с и без того незавидного 25–30-го места в 2000 г. на постыдное 37–43-е из 65 возможных в 2009 г.

Автору этих строк доводилось обучать студентов, окончивших средние школы многих государств. Могу ответственно утверждать, что абитуриенты из скандинавских стран — лидеров по всем международным оценкам качества образования — владеют суммой знаний (не компетенций, а именно знаний!) в объеме, существенно превышающем российские стандарты базового уровня. Единый тестовый экзамен по физике, химии и биологии, на основании которого зачисляются в индийские медицинские вузы, значительно превышает отечественную школьную программу профильного уровня и несравнимо труднее нашего ЕГЭ.

А вот выпускники массовых школ из США, воспитанные на “компетентностном подходе”, безнадежно проигрывают и скандинавским, и индийским студентам. Эту слабость прекрасно осознают в амери-

канских вузах, где рассматривают таких первокурсников как сырой материал, “натаскивая” их до надлежащего уровня. Характерно, что в последние годы подобный “ликбез” стали практиковать и российские вузы, включая даже Санкт-Петербургский государственный университет, организуя для малограмотных первокурсников “коррекционные потоки”. Легко понять, какие преимущества получают выпускники элитных учебных заведений, сохраняющих “классический” стиль преподавания. Им и адресован упомянутый в начале статьи американский “учебник для умных”.

Как в Северной Америке, так и кое-где в Европе “компетентностная” девальвация массового образования больно ударила и по средней, и по высшей школе. Порожденная наивными мечтаниями левых интеллектуалов об “обществе равных возможностей”, она в действительности усугубила неравенство, выделив узкий круг учебных заведений, уровень преподавания в которых гарантирует “карьерный трамплин” их выпускникам. Нам в России пока еще трудно представить, что наличие в микрорайоне такой школы или лицея во многих европейских и американских городах существенно влияет на выбор места жительства и стоимость квартир.

За что убивают ЕГЭ?

Система конкурсных вступительных экзаменов в вузы, которая славилась злоупотреблениями еще в советские времена, к началу 2000-х гг. окончательно разложилась. Целью введения единого государственного экзамена (ЕГЭ) было снижение коррупции и обеспечение равного доступа к высшему образованию для молодежи из разных регионов. Это было достигнуто путем изъятия приемных испытаний из ведения администраций вузов и их совмещения со школьными выпускными экзаменами под контролем Рособрнадзора.

В качестве формы оценки знаний было выбрано тестирование. Такова наиболее распространенная в мире практика. Единственная альтернатива — конкурс школьных аттестатов, но он требует сложной “балльно-рейтинговой” оценки как успеваемости абитуриентов, так и учебного процесса в каждом аккредитованном среднем учебном заведении. Ни то ни другое во всероссийском масштабе не практикуется. При обсуждении проекта предлагалось проводить ЕГЭ, в соответствии с международным опытом, по 7–8 основным предметам, из них по желанию 3–4 повышенной сложности — для представления сертификатов в вузы. Идею отвергли на том основании, что она усложняет процесс и якобы вводит “двойные стандарты” в аттестацию учащихся.

Поначалу ЕГЭ даже в усеченном виде существенно снизил размах злоупотреблений. Но вскоре выяснилось, что при нынешнем состоянии

российского общества честная оценка знаний абитуриентов никому не нужна. Родителям она мешает привычно решать вопросы “по договоренности”; органам образования и администрации на местах — портит отчетность, руководству вузов — снижает социальный статус, а сотрудников приемных комиссий лишает “левых” доходов.

Сейчас “неудобному” экзамену, похоже, объявлена война на уничтожение. На карту поставлены немалые деньги, поэтому в ход идет все: организация утечек материалов с выкладыванием ворованных тестов в Интернете, демонстративно-безнаказанные попытки сдачи экзамена подставными лицами, административное давление на местах и несоразмерное статистике ЕГЭ завышение проходного балла в вузы. Нарастает кампания в прессе с большой долей грубо сработанных, откровенно заказных публикаций, требующих вернуть лакомую “кормушку” в распоряжение приемных комиссий вузов. Слава богу, что в этой “разборке” пока что никого не пристрелили. При разделе рынка школьных учебников неоднократно бывало и такое...

Заодно оказалось, что махинации с ЕГЭ не подлежат уголовному преследованию, если только не доказан корыстный умысел конкретных должностных лиц. Все уже забыли, что идею “тарифицировать” единый экзамен, выдавая по его итогам государственные именные финансовые обязательства (ГИФО), в свое время заблокировали именно ректорское сообщество и руководство органов образования. Если бы не их “предусмотрительность”, любителей “подправить” результаты ЕГЭ можно было бы судить за обыкновенное мошенничество.

Во многих странах аналогичные экзамены то и дело становятся предметом публичных скандалов. Но везде, кроме России, такие правонарушения считаются серьезными преступлениями, посягательством на безопасность государства. Проведение экзаменов контролируют в том числе и правоохранительные органы. У нас же инициатива Росбрнадзора о внесении соответствующих дополнений в Уголовный кодекс прозвучала, словно глас вопиющего в пустыне.

В стране невыученных уроков

Немного найдется в России учреждений, которые подвергались бы такой критике, как органы образования. При этом именно Минобрнауки и Российская академия образования (РАО) лидируют по производству концептуальных документов, законодательных предположений и нормативных актов. Среди них — бесконечные редакции закона об образовании, национальный проект “Образование” и инициатива “Наша новая школа”. На рубеже 2011 г. в Интернете появился проект нового государственного стандарта среднего образования. Он прояснил, чего же, собственно, добиваются лучшие умы отечественной

педагогике. Две страницы пространного документа, посвященные построению учебного процесса в 10–11-х классах, получили громкий общественный резонанс.

Согласно проекту, обязательными в старшей школе останутся лишь предмет “Россия в мире”, ОБЖ (основы безопасности жизнедеятельности), физкультура и индивидуальный проект. Остальные становятся предметами по выбору. Из них старшеклассник должен освоить шесть. Разумеется, на основе “компетентностного подхода”. Авторы проекта, судя по всему, даже не слышали о системности образования. О том, что для изучения физики нужны знания по математике, для изучения химии — по физике, а биологии — знания по химии. То же и в гуманитарной области: невозможно изучать историю, не зная географии, или литературу, не зная истории. Согласно проекту, можно выбрать биологию без химии, физику без математики или историю без географии. Подобная конструкция в принципе не способна работать.

Новый стандарт вводится с 1 сентября 2011 г. для первого класса. До старших классов он “доползет” через несколько лет. Почти сразу же после его опубликования в Интернете появилось открытое письмо Дмитрию Медведеву с требованием остановить это безумие. Письмо подписали 20 тысяч человек, в том числе известные педагоги, ученые и деятели культуры. Аналитический центр Юрия Левады провел масштабный опрос: 77% россиян высказались против нового стандарта, пологительно его восприняли только 14%.

Опомнившись, в РАО разработали другой проект, в соответствии с которым каждый школьник должен пройти обучение традиционному набору общеобразовательных предметов. Сдачу ЕГЭ наконец предложили дифференцировать по сложности для тех, кому нужны сертификаты в вуз и тех, кому оценка требуется только для аттестата зрелости. Авторы первого проекта перешли к обороне, пугая общественность страшной “парадигмой ЗУН”. Уже очевидно, что ситуация не сможет проясниться по крайней мере до окончания федеральных избирательных кампаний.

Вряд ли, впрочем, стоит опасаться, что даже самые экстравагантные новшества способны ввергнуть Россию в бездну невежества. Окончательное решение в отношении каждого школьника все равно останется за его родителями. А они отчетливо сознают, что качественное образование дает социальные преимущества. В результате безответственного прожектерства такое образование просто будет вытеснено в коммерческий сектор, благо предприимчивые директора школ готовы в любой момент расширить сеть платных образовательных услуг.

К тому же всегда найдутся родители, которым и этого будет мало. Они захотят обеспечить своим чадам уровень подготовки на голову выше того, который готово предоставить государство. Автор показал

обсуждаемые проекты известному в Петербурге старому репетитору. Частный педагог, заметно приунывший из-за демографического спада и введения ЕГЭ, оживился и повеселел: “Замечательные документы! Знаете, пока эти ребята командуют образованием, я без клиентов не останусь. Приползут. С деньгами в зубах”.

Люди старшего возраста помнят разгром отечественной биологии в 1940-е гг. Тогда “передовые отечественные агробиологи” во главе с Трофимом Лысенко обещали руководству СССР легко и быстро поднять урожайность на полях. Последствия деятельности этих шарлатанов ощутимы до сих пор. Идея получения образования без упорной работы по усвоению знаний представляет собой “лысенковщину”, перенесенную в область педагогики.

Несостоятельность современной отечественной системы среднего образования проще всего списывать на крайне низкие заработки педагогов. Но это лишь малая часть правды. Даже в Финляндии с ее образцовой средней школой недостаточная заработная плата приводит к нехватке учителей, особенно в сельской местности. К работе там, вопреки протестам профсоюзов, привлекают пенсионеров.

Кадровые трудности наблюдаются в системе образования многих других стран Европейского Союза. А в пригороды Лондона учителей, бывало, набирали даже в Петербурге. Но в России к мизерной оплате добавляются морально невыносимые условия учительского труда. Они создаются административным бумаготворчеством, процентоманией в отчетности, приписками и коррупцией. Все это привело к уходу из школы тысяч учителей, пришедших туда в нелегкие, но творчески плодотворные 1990-е гг.

Между тем

Как показал опрос, проведенный исследовательским центром рекрутингового портала Superjob.ru среди экономически активных россиян из всех округов страны, любовь к определенным школьным предметам впоследствии оказывает заметное влияние на уровень заработной платы.

Например, среди опрошенных с ежемесячным доходом от 35 до 45 тысяч рублей математику в школе предпочитали 40%, а среди тех, кто сегодня зарабатывает менее 25 тысяч рублей ежемесячно, таких 35%.

Теплые чувства к русскому языку в школе питали лишь 10% россиян, зарабатывающих сегодня более 45 тысяч рублей в месяц. А вот среди тех, чей ежемесячный заработок не превышает 25 тысяч рублей, таких заметно больше — 23%.

В целом же среди самых любимых школьных предметов лидирует математика (35% от общего числа опрошенных), литература (28%) и

история (25%). Самыми нелюбимыми россияне назвали химию — ее не жаловали 34% респондентов, физику (31%) и, как ни странно, все ту же математику (22%).

Также в ходе опроса выяснилось, что мужчин, не любивших в школе русский язык, намного больше, чем женщин (16% против 7%). Аналогичная ситуация — с литературой (15 и 7% соответственно). В свою очередь среди представительниц прекрасного пола преобладают те, кто с трудом заставлял себя посещать школьные уроки физики (38% против 22% среди мужчин) и истории (15 и 8% соответственно).

Еще один вопрос, заданный респондентам: влияет ли любовь к тому или иному школьному предмету на последующий выбор профессии? Как оказалось, определенная взаимосвязь прослеживается и здесь.

К примеру, представители творческих и коммуникативных профессий во время обучения в школе, как правило, тяготели к гуманитарным предметам. Литература была любимым предметом большинства журналистов (74%) и многих *pr*-менеджеров (52%).

Изучение иностранных языков увлекало в школе сегодняшних переводчиков (83%), а черчение и рисование — дизайнеров (64%) и архитекторов (63%). Математику в школе любили сегодняшние бухгалтеры и программисты (по 62%), а также аналитики и сметчики (по 59%).

Биология чаще всего увлекала врачей (56%) и медицинских сестер (45%). А вот охранники (52%) и водители (46%) любимым школьным предметом назвали физкультуру. Также представители двух этих профессий признались, что в школе были равнодушны к ОБЖ (15 и 27% соответственно).

Программисты (39%) и инженеры (30%) в школе были равнодушны к физике. Химию и географию чаще остальных выделяют экологи (35 и 24% соответственно). Изучать историю нравилось почти каждому второму юристу (48%) и журналисту (41%).

Музыка была любимым предметом барменов и медицинских сестер (по 15%), продавцов-консультантов (14%), офис-менеджеров, психологов, журналистов и секретарей (по 12%).

Источник: газета “Санкт-Петербургские ведомости”. Выпуск № 172 от 14.09.2011.

Сведения об авторе

Пуговкин Андрей Петрович — доктор биологических наук, профессор кафедры нормальной физиологии Санкт-Петербургской государственной педиатрической медицинской академии, пресс-секретарь Санкт-Петербургского Союза ученых, член научного совета Санкт-Петербургского Союза ученых, член Союза журналистов России. E- mail: apugovkin@mail.ru