

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ИГРА КАК СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

А.В. Боровских

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

Обсуждается проблема использования игр в образовании. Затрагиваются вопросы, связанные с пониманием сущности игры, с функциями игр в образовании, с корректностью их употребления, с социальным контекстом, с педагогической ответственностью.

Ключевые слова: *игра, образование, педагогический результат, интерактивное взаимодействие, рефлексия.*

“Что наша жизнь? — Игра!”. Эта фраза, вложенная в уста драматического героя в минуту душевного надрыва и жизненного кризиса, все более обретает черты не художественной метафоры, а реальности нашего существования. Причем реальности совершенно неясной, темной, нередко даже угрожающей. С одной стороны, практика употребления игр в различных сферах деятельности демонстрирует нам как потрясающе положительные, так и ужасающе негативные эффекты. С другой — теоретические исследования игру зачастую мистифицируют, превращая ее во всепроникающую сущность, якобы всеобщее начало человеческой культуры, что делает ситуацию еще более неясной, ибо рассмотрение при этом в качестве “игры” не только разнообразных сфер деятельности, но и войны, и любви, и священнодействия стирает различия в понимании сущностного различия этих, вообще говоря, разных вещей. Слова ведь даны человеку для различения, а не для смешения понятий, для прояснения, а не для затуманивания сути дела. Поэтому необходимо не просто научиться отличать на сущностном уровне игру от других видов деятельности, но демистифицировать само понимание игры, сформировав рациональную основу как для ее исследования, так и для ее эффективного употребления, прежде всего в образовании.

Игра в современном мире превратилась в чрезвычайно широко распространенную форму деятельности. И не столько потому, что появилось множество различных по своему характеру и назначению игр в собственном смысле этого слова, сколько потому, что почти повсеместно спекулятивная деятельность стала не только доминировать над содержательной, но и приобретать все больше черты некоей “игры”, безразличной по отношению к делу, бесцеремонной по отношению к людям и беззащитной по отношению к нормам и принципам человеческого общества. Это наблюдается и в экономике, и в политике, и в науке, и в юриспруденции, и в торговле. Конечно, в такой “игровой” обстановке жить, мягко говоря, “не скучно”, но мы видим порой настолько удручающие последствия этих “игр”, что невольно возникает вопрос: может, все-таки, лучше поскучать?

Но особенно страдает от этих “игр” образование. Здесь, с одной стороны, управление образованием также приобрело ярко выраженный “игровой” стиль, а с другой — игра стала рассматриваться как некое всеобщее педагогическое средство и чуть ли не то главное, чему надо учить и в школе, и в вузе.

Возьмем ЕГЭ — не как педагогический измерительный инструмент, а как социальное явление. Его употребление по жанру исполнения выглядит не иначе как безжалостная игра между детьми и их родителями с одной стороны и коррупцией с другой, в которой ставкой оказывается судьба этих самых детей. Не менее безжалостными являются многочисленные “бюрократические игры” с разнообразными отчетами и “показателями”, в которых тонут школы и вузы (пресловутая оценка деятельности вузов 2012 г. производилась по “критериям эффективности”, которые иначе как условно-игровыми не назовешь). Новые законы в сфере образования и новые стандарты демонстрируют нам примеры явно придуманных (кем и зачем — непонятно) хитрых “условий игры”, из которых обречены выпутываться и учителя, и профессора, и ректоры, и школьники.

Мы также видим масштабную кампанию по внедрению “игровых технологий” в учебный процесс. Это и закрепленное “законодательно” требование проводить по крайней мере треть всех занятий в вузах в игровой форме. И требование широко применять игры в школьном образовании. И широко распространяющаяся практика превращения вообще любого действия в игровое, грозящая превратиться в массовую игру (этот процесс уже получил название *геймификации*).

Хорошо это или плохо? Можно ли играть всегда и везде или есть некая грань, переступить которую опасно? Есть ли *мера*, позволяющая отделить игру, которая приносит людям пользу, от игры, приносящей вред? Как найти эту меру? Когда игру употреблять можно, а когда — не стоит?

Для того чтобы отвечать на эти вопросы, необходимо понимать *сущность игры*. Но именно это всегда остается “за кадром”. Обыватель, который рассматривает игру как удовольствие и развлечение, с увлечением принимает участие во всех таких играх. Но как только оказывается, что он сам — лишь фигура на чьей-то доске, что им манипулируют, что его используют — начинает вопить про обман и несправедливость (хотя проблема не в том, что в игре кто-то кого-то использует, а в том, чтобы игроки вполне понимали, что в этом, собственно, игра и состоит). Ученые же видят в игре только то, чем сами интересуются. Философ, говоря об игре, ссылается на смену парадигм, культуролог рассуждает о том, что игра — “протокультурный феномен” [1], социальный психолог исследует игру как коммуникацию [2], логик видит в игре только знаково-символическую форму человеческой деятельности. Возрастной психолог сосредоточивается на рассмотрении развивающей функции детской игры [3], психотерапевт концентрируется на ней как на переживании, психиатр рассматривает ее как вид зависимости (лудомания). Но ни один из них не может выделить *сущность игры* — так, чтобы стала ясной и понятной *мера употребления игры*. Чтобы обозначить рамки обсуждаемой проблемы, мы приведем ряд конкретных сюжетов, которые, на наш взгляд, являются репером, “системой координат”, позволяющей очертить проблемное поле вопроса о применении игр в педагогике.

Игра как средство психического развития. Начнем с хорошо известного, и считающегося уже общим местом в психологии тезиса, что детская игра — не забава, а ведущая, развивающая ребенка деятельность. Уже в младенчестве оперирование с погремушками формирует зрение — сначала движение глаз сопровождает движение руки, а потом становится самостоятельным, ведь рассматривание предмета есть “ощупывание без рук”. В раннем детстве игрушки позволяют ребенку не только развить достаточно разнообразную и точную моторику, но и способствуют развитию воображения, формируя навыки действия “в уме”.

Особо мы бы хотели остановиться на значении ролевой игры, описанной в работе Д.Б. Эльконина “Психология игры”. Ее осво-

ение связано с переходом от “действий по алгоритмам” к “действиям по правилам”, что представляет собой гигантский скачок в развитии, отражающийся на всем процессе дальнейшего образования.

Чтобы пояснить, в чем отличие, напомним игру в догонялки. Один убегает — так, как ему вздумается. Другой должен его догнать. Так вот, поведение того, кто догоняет, невозможно представить, как выполнение некоего заранее сформулированного алгоритма (в отличие от игр с предметами): ведь партнер может побежать в любую сторону! Как это преодолеть? Нужно конструировать последовательность своих действий не заранее, а динамически — по ходу исполнения самого действия. Что для этого нужно?

Нужно придумать принцип этого конструирования — *правило* — так, чтобы преодолеть *произвол* в поведении партнера, чтобы это правило схватывало *любую* ситуацию! Формирование навыка преодоления чужой произвольности — важнейший шаг в развитии, который совершается именно в детской “социальной” игре.

Как это ни удивительно, именно этот навык оказывается впоследствии центральным при формировании теоретического мышления, ибо все теоретические объекты возникают как средство преодоления произвольности — как в условиях совершения действий, так и требуемых результатов. Например, не существует другого способа легко понять, что такое “произвольный треугольник”, и как проводить построения или доказательства для “произвольного треугольника”, если не считать, хотя бы на первое время, что эта произвольность — это делегированное кому-то, ученику или учителю, право изменять треугольник так, как ему это будет угодно, с тем, чтобы сконструировать такое построение или доказательство, которое от этого “как это ему будет угодно” не будет зависеть [4].

Игра бывает антипедагогична. На курсах повышения квалификации учителей у нас однажды случился показательный диалог. Обсуждая уже упомянутую выше работу Д.Б. Эльконина “Психология игры”, одна из учительниц, как бы резюмируя педагогический вывод из этой работы, сказала: “Вообще, играть всегда хорошо и полезно...” А автор этих строк не преминул спросить:

— Действительно — всегда?

— Конечно, ведь это и приятно, и интересно!

— Тогда с Вами как-нибудь “поиграет” хирург во время операции...

— Ну нет, это же вещь серьезная...

— Значит, в профессиональной деятельности все-таки лучше не играть?

— Ну да.

— А где тогда провести границу, до каких пор нужно играть? В вузе, где готовят к профессиональной деятельности — нужно играть?

— Наверное, нет.

— Тогда где — между школой и вузом? Или между каким и каким классом? Вы учитель, Вы знаете школу хорошо, ответьте мне, где надо закончить играть?

— Ну, наверное, где-то между средней и старшей школой.

— Хорошо. А в каком классе Вы сами преподаете?

— В пятом, шестом.

— Замечательно. А теперь скажите мне, вот вне урока, за рамками школы Ваши дети как взаимодействуют между собой? Они играют или они взаимодействуют как-то по-другому, “всерьез”?

— Ну, я не знаю...

— Давайте упростим вопрос, доведя его до предельно простого: выйдя из школы и оставшись в своем собственном сообществе, компании, начинают ли Ваши ученики играть?

— Ну нет, они же уже не маленькие...

— А что они делают? Общаются, дружат?

— Да!

— Дружба — это игра?

— Нет.

— Итак, значит, без Вас дети уже сами по себе друг с другом не играют, а взаимодействуют другими, более “серьезными” способами?

— Да.

— Что же это получается — Вы, педагог, продолжаете с детьми играть, в то время как сами они играть уже перестали! Вы понимаете, что Вы своей “игрой” тянете их в то прошлое, которое им уже не нужно, которое они уже переросли?

Учительница была совершенно обескуражена таким оборотом дела. Конечно, она не смогла дать никакого ответа. Да и какой ответ можно дать, если налицо оказался тот факт, что игра для детей имеет явно возрастной характер, и поэтому, *играя с детьми, переросшими этот возраст, мы работаем не на их развитие, а на их деградацию.* Педагогика, употребляя игры не к месту, начинает тянуть развитие детей назад, а не вперед!

Игра как “движуха”. Смысл этого слова поясняет следующий сюжет, конечно, выдуманный, но вполне выразительный. Представим себе, что учитель истории принес на урок 20 деревянных “старинных” мечей, вывел детей во двор и устроил “битву”. Куча удовольствия, дети визжат от восторга, игровые технологии налицо. Единственное, чего нет — это собственно истории, которая на этом уроке должна изучаться. Вот это и называется словом “движуха”. Это — игровая активность, не имеющая никакого развивающего, никакого образовательного, педагогического действия.

Конечно, нет смысла относиться к такого рода деятельности отрицательно — даже вне связи с каким бы то ни было образованием та или иная форма физической активности нужна и детям, и взрослым. Но использование игры как *педагогического средства*, вырождающееся в “движуху”, дискредитирует саму идею — напомним, что она состоит в том, чтобы за счет игровой технологии активизировать именно учебную деятельность. Но если в погоне за активизацией учебной деятельности мы о самой учебной деятельности забываем — в чем тогда смысл?

Игры как социально-историческое и психологическое исследование. Не являются, вообще говоря, образовательными, но тем не менее широко распространены игры, называемые “ролевыми”¹, или “ролевками”. Внешне, для постороннего наблюдателя, они выглядят странно: собираются взрослые люди, одевают какие-то исторические или фантастические костюмы и разыгрывают какие-то то ли исторические, то ли фантастические сюжеты. Следует отметить, что в этом классе игр тоже есть игры разного типа. Есть то, что мы назвали чуть выше “движухой” — эти игры можно рассматривать только как вариант физических упражнений на свежем воздухе.

Но нас будут интересовать более содержательные типы, в которых каждый из основных игроков не просто одевается в исторические костюмы и берет в руки исторические орудия — он внимательно изучает историческую литературу, первоисточники, пытаясь проникнуть не просто в последовательность действий своего исторического персонажа, но и в ход его мыслей, в то, исходя из каких позиций можно было бы построить именно такое развертывание его деятельности. А сама игра представляет собой самое настоящее исследование — как самого себя, своей способ-

¹ Не путать с детской социальной игрой, которая также называется “ролевой”.

ности вжиться в образ, так и исторической логики — поскольку далеко не все исторические сюжеты на самом деле реализуемы в том виде, как они преподносятся в истории. И это оказывается основанием для постановки вопросов о достоверности тех или иных исторических описаний, для формирования критически-научного отношения к историческим источникам.

Игра как средство диагностики. Та же самая ролевая игра может выступать и как *метод исследования самого себя* — на что я способен, а на что нет. Может использоваться и для диагностики тех или иных качеств человека извне. Предположим, что мы готовим дипломатического работника. Очевидно, что он должен уметь удерживать свою позицию, не теряться в конфликтной ситуации, быть спокойным, выдержанным и т.д. Можно ли это проверить не в реальной деятельности, рискуя нарваться на международный скандал, а как-то заранее? Очевидно, что здесь без игры не обойтись. Конечно, игровая ситуация не вполне соответствует реальной, но если даже в игровой ситуации человек стал срываться, вести себя неадекватно — очевидно, что он профессионально непригоден.

Игра как средство формирования культурных норм. Очень близко к двум предыдущим примыкает следующий сюжет. В игре “Сенат”, которую проводят на факультете глобальных процессов МГУ, моделируются (конечно, в упрощенном виде) отношения внутри римского Сената. Но суть игры не в том, кто станет трибуном, а кто — консулом, а в том, к каким результатам приводят те или иные стратегии индивидуального и коллективного поведения в такой вот “политической” системе.

Можно ли вести политику, обманывая всех и вся? Можно ли не ограничивать себя в средствах для достижения своих целей? Можно ли пренебрегать интересами своего клана (заданная в игре политическая структура является клановой) ради своих собственных интересов? Эти и другие вопросы, которые ставятся в рефлексивных обсуждениях между фазами игры и после нее, сделанные выводы и сформированные принципы коллективного взаимодействия в “политике” — основной результат этой игры.

Совершенно аналогично, только в отношении не “социально-политической”, а “производственной” сферы деятельности, работает и игра “Космостанция”. Игра является кооперативной, цель — общая: собрать космическую станцию. Игроки делятся на группы, каждая из групп отвечает за свой модуль. Но детали, из которых собирается модуль, разбросаны по другим группам.

Коммуникация ограничена некоторым количеством “телеграмм” (достаточно малым, чтобы их не хватало на все необходимые запросы), которые можно дать другим группам, запросив какую-то деталь или сообщив что-то о себе.

Уже после первого цикла (как правило, проигрышного — ко-мостанцию собрать не удастся) рефлексия игры побуждает участников осознать, что главное — думать не о своем собственном модуле, а о станции в целом, и выстраивать свою коммуникацию с другими, ориентируясь не на свои нужды, а на целостный процесс. Только в такой позиции удастся достигнуть желаемого успеха.

Парадокс интерактивных технологий. Этот парадокс был сформулирован в качестве реплики на наш доклад, сделанный на одной из конференций. Звучит этот парадокс так: если интерактивные² формы обучения употребляет преподаватель с предметным образованием (экономист, социолог, и т.п.), то, как правило, предметная составляющая курса не страдает, но интерактив оказывается “проваленным”: взаимодействие между учащимися вялое или вообще отсутствует, взаимного понимания нет, конфликтов во взаимодействии нет, средства взаимодействия и разрешения конфликтов не работают, рефлексия отсутствует. Если же курс ведет преподаватель с психолого-педагогическим образованием, то интерактив идет блестяще, зато “проваленной” оказывается предметная часть.

Что делать в такой ситуации учителю? И есть ли тогда вообще смысл в использовании интерактивных технологий в предметном обучении — ведь, как мы уже говорили, они туда вводятся, по замыслу, для активизации именно познавательной деятельности, а отнюдь не для того, чтобы заменить ее “движухой”!

Игра как фальсификация деятельности. Столкнувшись с одной и той же ситуацией три раза подряд, автор счел возможным зафиксировать ее как вполне устойчивый феномен. Во всех трех случаях речь шла об играх, используемых в подготовке и повышении квалификации управленцев. Все три игры использовали

² Мы используем уже сложившееся различие педагогических технологий по типу активности обучающихся: *пассивные* — когда активность в образовательном процессе преимущественно идет от преподавателя, а обучающиеся находятся в позиции наблюдателя, слушателя, пассивно следующего за изложением; *активные* — когда самостоятельная активность проявляется и учащимися, но во взаимодействии только с преподавателем (отвечают на вопросы, предлагают идеи, спрашивают, опровергают и т.п.); *интерактивные* — когда учащиеся активно взаимодействуют друг с другом, а преподаватель выполняет функцию организации этого взаимодействия.

одну и ту же схему конкурентного взаимодействия (кажется, она называется “гарвардской”): у игроков есть определенные ресурсы, есть правила их использования (по которым этих ресурсов всегда на всех не хватает), есть источники ресурсов, которые предъявляют свои требования, противоречащие друг другу, но которые надо как-то совмещать (эти ресурсы также ограничены), и есть действия, которые можно совершать с этими ресурсами. И цель, которая является конкурентной. Смысл игры состоит в том, что, освоив довольно несложные правила игры и убедившись, что своими силами, выполняя их, достигнуть цели невозможно, игрок начнет придумывать способы достижения цели “за счет других”, где-то успев впереди остальных получить ресурс из того или иного источника, где-то кого-то обхитрив, где-то скооперировавшись с соседом, и т.д.

Так вот, эта схема, вполне полезная и целесообразная для освоения именно конкурентного мышления, вдруг начинает применяться в сфере образования. Причем в весьма странной форме.

Первый сюжет был игрой “директоров школ”, причем ресурсами, которыми приходилось манипулировать, были не только “финансы” и “материальное обеспечение”, но и “учителя” и “школьники”. То есть “директор” каждый ход (ассоциированный с годовым учебным циклом) принимал решение о том, сколько детей он будет учить и сколько учителей ему для этого нужно. На конференции, где была представлена эта игра, ее авторов чуть не “съели”: ни один директор школы, если он в своем уме, не будет увольнять и нанимать учителей исходя из конъюнктуры (именно так выразились те несколько человек — участников конференции, которые сами работали директорами школ или заместителями директоров). Что совершенно понятно: образовательный процесс в школе осуществляется не отдельными учителями, а целостным педагогическим коллективом, который складывается годами, и который “рушить” в угоду сиюминутным требованиям может только либо вредитель, либо дурак. А игра предназначалась для подготовки будущих “менеджеров образования”.

При всей увлекательности и эффективности игра вдруг обрела совершенно угрожающий ореол средства, которое может послужить разрушению образования руками людей, которые даже не понимают, что сформированные в игре их представления об управлении образованием — фальсификация! А ведь именно в этот момент министр образования Москвы проводил широкомасштабную акцию по “слиянию” школ с тем, чтобы довести их количест-

во до тысячи с небольшим, и одновременно готовил специально “тысячу менеджеров” для того, чтобы поставить их во главе этих слитых школ. Нетрудно понять чувства людей, которые реально работают в образовании, при виде этой игры, приобретающей в контексте реальных процессов уже демонический характер!

Аналогичный сюжет, только с “деканами факультетов”, присутствовал и в одной игре про “университет”. Ресурсами были “диссертации”, которые “писались” “научными сотрудниками”, потом “продавались” (???) “деканам”, потом “купленные” диссертации “защищались” с участием представителей “министерства” и “ВАКа”, и в итоге среди “деканов” возникала конкуренция в борьбе за кресло “ректора”, а “научные сотрудники” боролись за возможность стать “деканами”, чтобы не “писать” диссертации, а их “покупать”. Не правда ли, сюжет по меркам научно-педагогического сообщества, каким бы неудовлетворительным само оно ни было бы, оскорбительный? Как мы видим, само существование этой игры есть факт фальсификации целой сферы человеческой деятельности!

Третий сюжет аналогичной структуры касался управления университетами. А ресурсами, которыми предлагалось игрокам манипулировать, было, помимо “бюджетных субсидий”, “договоров с инвесторами” и “инновационных проектов”, еще и количество студентов и преподавателей. Не правда ли, замечательная система: сегодня пару сотен профессоров уволил, а завтра — снова нанял! Нет ли лучшего средства разрушения университетской науки, научных и педагогических школ, чем предложенное авторами игры?

Думаем, что приведенных примеров достаточно для того, чтобы зафиксировать тот факт, что игра как педагогическое средство может оказаться не только бесполезной или бессмысленной, но и чрезвычайно опасной. Хотя она и может обеспечивать развитие человека, которое другими средствами осуществить просто невозможно.

По-видимому, мы уже достаточно убедили читателя, что к проблеме игр в образовании необходимо относиться не просто с интересом или любопытством — эта проблема есть предмет серьезного обсуждения.

Обсуждения требует прежде всего вопрос о *педагогических функциях* игры и о *психологических механизмах*, которые в игре задействованы. Для *корректного употребления игры* необходимо представлять себе *условия* достижения того или иного *результата*

та и возможность проявления предсказуемых и непредсказуемых **эффетов**. Особого исследования требует вопрос об **организации** игры — главный для педагогического применения игр.

Здесь следует подчеркнуть один важный принцип, который в кругу профессиональных игротехников соблюдается с особой тщательностью — это **принцип рефлексии**. Игра, проведенная как простое действие, как правило, никакого влияния на развитие человека не производит (в лучшем случае она оказывается простой “движухой”). Развитие происходит только тогда, когда произошедшее на игре тщательнейшим образом отрефлексировано. Для этого циклы игры должны перемежаться (причем нередко во вполне соразмерных масштабах — вплоть до 1:1) с циклами рефлексии, в которых участники обсуждают, что в данном цикле игры произошло с каждым из них и со всеми вместе, как они играли, какие цели ставили, как их достигали, какой получили результат, как оценивают этот результат, какие выводы делают, какие изменения вносят в свою стратегию, в тактику поведения в игре, какие обобщения могут сделать, какие принципы для себя и для всех формулируют. Соблюдение принципа рефлексии позволяет даже из простой игры сделать мощный педагогический инструмент. Пренебрежение этим принципом чревато всеми теми отрицательными последствиями, которые мы описывали в вышеприведенных сюжетах.

Что же касается педагогической деятельности, то применение игр ставит здесь прежде всего вопрос о **педагогической ответственности**. К сожалению, многие учителя и преподаватели вузов начинают использовать игры “потому, что это требует ФГОС”. Требования ФГОС, действительно, существуют. Но какими бы ни были требования, ответственность за результат все равно лежит на учителе — потому, что результат определяется не “требованиями ФГОС”, а пониманием учителем сути игры и профессионализмом в использовании игры в педагогическом процессе.

Список литературы

1. *Хейзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры .СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 146 с.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. СПб.; М.: Университетская книга, 1998. 247 с.
3. *Эльконин Б.Д.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
4. *Боровских А.В., Розов Н.Х.* Деятельностные принципы и педагогическая логика М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONCEPT OF GAME

A.V. Borovskih

The problem of the use of games in education is considered. Address issues related to the understanding of the nature of the game, with the functions of games in education, with the correctness of their use, with the social context, with teaching responsibilities.

Key words: *game, education, teaching result, interactivity, reflection.*

Сведения об авторе

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ — ВТОРОСОРТНАЯ НАУКА?

Г.В. Лисичкин

*(химический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: lisich@petrol.chem.msu.ru)*

В статье обсуждаются особенности диссертаций по методике преподавания. Утверждается, что методика преподавания является особым видом человеческой деятельности, к которому не применимы критерии оценок, принятые в естественных науках.

Ключевые слова: *наука, диссертация, методика преподавания.*

Моя научная биография сложилась так, что вскоре после защиты чисто химической докторской диссертации, состоявшейся в июне 1982 г., меня пригласили войти в диссертационный совет, в котором помимо химических работ защищались и педагогические. А в последние годы я состою членом диссертационного совета на факультете педагогического образования МГУ, где среди прочих рассматриваются работы по специальности 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (химия)”. Таким образом, мой опыт знакомства с диссертациями по методике преподавания химии насчитывает около трех десятилетий. Это дает мне право сделать некоторые обобщения, касающиеся методических диссертаций. Полагаю, что было бы полезно провести систематический и детальный анализ большой совокупности диссертационных работ по методике преподавания всех естественных наук, однако это отдельная и весьма трудоемкая задача, требующая привлечения нескольких крупных специалистов. В настоящих заметках, которые в значительной степени инициированы весьма содержательной статьей [1], я буду рассматривать только работы по методике преподавания химии и, не претендуя на глобальный охват проблемы, остановлюсь лишь на некоторых наиболее заметных особенностях методических диссертаций.

У профессионального химика, который прочел пять случайным образом выбранных кандидатских диссертаций по методике,

неминуемо возникает впечатление о некой “второсортности” этой науки. Сразу же бросается в глаза, что в списках цитируемой литературы, а это 150—200 ссылок, на иностранных авторов приходится не более десятка, а часто и меньше. Создается иллюзия, что за рубежом методические исследования не проводятся и педагогикой там не занимаются, что педагогика — чисто российская наука. Это, разумеется, не так. За границей работают крупные специалисты, которые получают интересные и важные результаты. Пренебрежение иностранными исследованиями имеет глубокие корни. В советское время господствовало убеждение, что западная педагогическая наука ориентирована на буржуазные ценности, чуждые коммунистической идеологии, и поэтому мы можем и даже должны ее игнорировать. Теперь времена изменились, но традиция осталась, и выросшие в СССР руководители нынешних соискателей не требуют от своих учеников анализа зарубежной литературы. Имеется еще одна тривиальная причина игнорирования зарубежных источников: диссертанты, а часто и их руководители, не владеют английским языком.

Далее профессиональный химик обязательно обратит внимание на перечисление в автореферате и введении в диссертацию примерно сотни фамилий различных авторов, “на фундаментальных положениях, концепциях и идеях которых” базируется диссертация. Понятно, что упоминание большинства авторитетов носит формальный характер и в значительной мере связано с укоренившейся в педагогике традицией. Действует здесь и желание диссертанта упомянуть специалистов, которые могут повлиять на оценку работы в процессе ее прохождения и утверждения. Добавлю пример из личного опыта: соискатель — химик по базовому образованию — написал автореферат по методике, в котором в соответствующем месте было упомянуто только около десятка предшественников. Его научный консультант (академик РАО) строго указал: существенно расширьте список, иначе Вас не поймут, решат — Вы выскочка, претендующий на собственные воззрения, а надо представить дело так, что Вы лишь развиваете достижения корифеев.

Обязательным атрибутом методических диссертаций является педагогический эксперимент. Интересно, что ни в одной из нескольких сотен знакомых мне работ не было получено отрицательного результата проведенного педагогического исследования. Любые предлагаемые соискателями методические эксперименты неизменно заканчиваются успехом. Как справедливо указывают

авторы, *“остается только удивляться: если в каждой диссертации утверждается, что цели педагогического эксперимента полностью достигнуты, то почему у нас в стране существуют такие серьезные проблемы в реальной образовательной сфере?”* [1]. А в действительности в большинстве диссертаций эксперимент при объективном и непредвзятом его анализе нельзя признать удачным. Во-первых, выборка, как правило, не представительна — в исследовании участвуют 50—100 школьников или студентов. Во-вторых, лишь в редких случаях предлагаемую автором методику воспроизвели другие преподаватели, а, как известно, воспроизведение результата другими и обязательно независимыми исследователями — необходимое условие для его признания как научного факта. В-третьих, результативность методики зачастую объясняется просто тем, что заинтересованный в успехе соискатель сравнивает обычный рядовой урок с экспериментальным, в котором используются, например, яркие опыты, и поэтому интерес учащихся, а значит и успешность обучения возрастают.

Сделанное в начале статьи предположение о возможном прочтении химиком пяти методических диссертаций чрезвычайно сомнительно: редкий химик, а тем более учитель, способен добровольно одолеть такую работу. Дело в том, что диссертации по педагогике для придания им наукообразия в большинстве своем написаны малодоступным для “непосвященных”, как говорят “птичьим” языком. Приведем единственный, но типичный пример (цит. по [1]): *“Методологической основой системного моделирования содержания математического образования выбран диалектический синтез целого, обеспечивающий структурную связность содержательных единиц не только в рамках данного этапа подготовки, но и предопределяющий взаимоувязывание структурных срезов при движении по этапам”*. Понятно, что полезность текстов такого рода для школьного учителя или преподавателя вуза равна нулю.

Любопытно, что если все-таки напрячься и прочесть автореферат диссертации по педагогике, преодолев замысловатые словесные конструкции и наукообразную терминологию, а затем попытаться “перевести” все это на обычный русский язык, то зачастую результатом оказывается вполне банальное и очевидное утверждение. Чтобы не обидеть диссертантов, не привожу здесь конкретных примеров, а предлагаю читателям самостоятельно проделать этот нехитрый эксперимент.

Однако, несмотря на высказанную выше критику, нельзя не признать, что определенная часть методических диссертаций

содержит интересные и полезные для практики исследования, в них предлагаются вполне разумные рекомендации. Важно отметить, что такие исследования относятся ко второй части названия специальности 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (химия)” — к методике обучения; теория обучения химии в кандидатских диссертациях рассматривается очень редко, и сколько-нибудь содержательные работы по этой теме вспомнить трудно. В тех крайне немногочисленных диссертациях, где содержатся разумные теоретические построения, они относятся не к методике, а к психологии, которая является теоретической основой педагогики.

Добротная кандидатская диссертация обычно представляет собой предложение, обоснование и проверку нового методического приема. Автор ее — как правило, практикующий учитель, имеющий большой опыт работы в системе образования. Он честно проштудировал большой пласт литературы, несколько лет систематически занимался предложенным им методическим приемом, пропагандировал — и часто с успехом — этот прием среди других учителей, выступал на педагогических конференциях, наконец, затратил немало времени на написание статей и самого “кирпича”. Далее ему предстоит написать автореферат в соответствии с известным формализмом ВАК: актуальность, цель, предмет, гипотеза, этапы исследования, научная новизна и т.д. Здесь необходимо совершенно определенно заявить, что введение более тридцати лет назад этого формализма — правильная мера, поскольку в более давние времена существенная часть диссертаций по гуманитарным наукам представляла собой неструктурированный поток сознания, в котором крайне затруднительно было обнаружить, что же, собственно, сделал диссертант. Тем не менее, строгое следование “ваковскому” алгоритму, который, на мой взгляд, неоправданно распространен на все отрасли знания, приводит к ряду несообразностей. Рассмотрим это подробнее на примере методических кандидатских диссертаций по специальности 13.00.02 (химия).

В соответствии с правилами ВАКа, соискатель формулирует гипотезу исследования, суть которой сводится к утверждению о том, что эффективность обучения в случае применения предлагаемого новшества должна быть выше, чем без него. Вполне убедительно выглядит раздел о практической значимости исследования. Но когда речь заходит о теоретическом значении работы, появляется то самое наукообразие, “птичий” язык и пустое

многословие, о которых говорилось раньше. Это не удивительно: теоретическая значимость методических работ в подавляющем большинстве случаев сомнительна, а часто попросту отсутствует и формулируется в диссертациях искусственно. Это печальное заключение не связано с огрехами диссертаций, оно объективно вытекает из определения науки.

Наука — сфера человеческой деятельности, направленная на выработку и теоретическую систематизацию объективных знаний о действительности. Основой этой деятельности является сбор фактов, их постоянное обновление и систематизация, критический анализ и на этой базе синтез новых знаний или обобщений, которые не только описывают наблюдаемые природные или общественные явления, но и позволяют построить причинно-следственные связи с конечной целью прогнозирования. Те теории и гипотезы, которые подтверждаются фактами или опытами, формулируются в виде законов природы или общества [2]. “Продукт” естественной науки — закон, правило, закономерность, систематика, выявление связей, зависимостей, новый факт, материал и т.п. Этот продукт объективно универсален, не зависит от вкусов публики, места и времени открытия. Научный результат не зависит от автора — он может быть получен другим, но его суть при этом не изменяется. Законы природы объективно существуют и, вообще говоря, не имеет значения Лавуазье или Ломоносов открыл закон сохранения массы в химических реакциях, раньше или позднее он все равно был бы открыт и звучал бы точно так же, как и сейчас. Ясно, что все подлинно научные результаты имеют теоретическое значение, которое нетрудно сформулировать.

Совершенно иначе обстоит дело в искусстве. *Искусство — образное осмысление действительности; процесс или итог выражения внутреннего или внешнего (по отношению к творцу) мира в художественном образе [3, гл. V, §2]. В наиболее общем смысле искусством называют мастерство, продукт которого доставляет эстетическое удовольствие. Использование мастерства или воображения для создания эстетических объектов, обстановки или действия, которые могут быть разделены с окружающими.* “Продукт” искусства — художественный образ, он единичен, уникален, он единственный в своем роде, неповторим, исключителен, принадлежит конкретному автору — другой автор сделал бы иначе*. Худо-

* В этом смысле художники представляют большую ценность для человечества, чем ученые.

жественное произведение неотделимо от автора. Говорить о теоретическом значении стихотворения, живописного полотна, балетной сцены бессмысленно. Эти объекты имеют художественное значение.

Полагаю, что методика преподавания занимает пограничное положение между наукой и искусством. Она не подпадает ни под одно, ни под другое определение. Продукт методической науки — конкретный методический прием — занимает промежуточную позицию между научным результатом и художественным произведением. Он не претендует на всеобщность, бессмысленно навязывать его всему педагогическому сообществу, эффективность его использования зависит от личности исполнителя, от уровня его знаний, интересов, опыта. Один и тот же методический прием у одного учителя может дать прекрасный результат, тогда как у другого — нулевой.

Из сказанного следует, что требование от авторов методических исследований теоретической новизны неправомерно, вполне достаточно было бы ограничиться более мягкой формулировкой — научной значимостью. Заметим, именно такое требование ВАК предъявляет к диссертациям по техническим наукам.

И в заключение необходимо дать ответ на вопрос, сформулированный в заголовке статьи: «“Второсортна” ли методика преподавания как наука?» Разумеется, нет. Просто это отдельная специфическая область знания, особый вид человеческой деятельности, к которому не применимы мерки естественных наук и который должен оцениваться по специальным критериям.

Список литературы

1. Шадриков В.Д., Розов Н.Х., Боровских А.В. Автореферат полностью отражает... // Педагогика. 2012. № 4. С. 100—111.
2. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. М.: Прогресс, 1990. 716 с.
3. Коллингвуд Р.Дж. Принципы искусства. М.: Языки русской культуры, 1999. 328 с.

IS “METHODS OF TEACHING” A DEFECTIVE SCIENCE?

G.V. Lisichkin

The article describes some points of theses on teaching methods. It is stated that teaching is a specific kind of human activity which cannot be

a subject to the same assessment criteria that are commonly used for the natural sciences.

Key words: *science, thesis, teaching method.*

Сведения об авторе

Лисичкин Георгий Васильевич — доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией органического катализа кафедры химии нефти и органического катализа химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-46-38, 8-903-103-72-42; e-mail: lisich@petrol.chem.msu.ru

ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.И. Купцов

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

В статье делается вывод о том, что культура человека определяется не столько формальной системой образования, сколько всей жизнью общества. Приводятся многочисленные примеры негуманного устройства различных обществ с древнейших времен и до наших дней. Главной целью общества должно быть развитие человека, а не производство вещей — таким образом должны изменяться приоритеты в развитии системы образования и общества в целом.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, мировоззрение, общество, система образования, приоритеты.*

Человек по самой своей сути не может существовать без образования. Образование необходимо ему как воздух. От рождения он наделен замечательными способностями усваивать опыт взаимодействия предыдущих поколений с природой и людьми, овладевать общественными отношениями, теми многочисленными и многообразными видами искусства, науки и техники, которые были созданы еще до его рождения и продолжают развиваться на его глазах.

Образование, вне зависимости от желания человека, не может быть закончено на каком-то этапе его жизни. Оно завершается лишь тогда, когда заканчивается его жизненный путь. Сам процесс образования может быть осознанным или неосознанным, осуществляющимся через формальные образовательные структуры или через информационные каналы, через просмотр театральных спектаклей и кинофильмов, посещение музеев и т.п., просто посредством контактов со своими родителями, друзьями, вообще с любыми людьми. Естественно, что эффективность этих форм образования существенно различна. Осознание человеком образовательного измерения всех процессов жизнедеятельности и стремление его оптимизировать имеет огромное значение для

полноценной жизни каждого. Это, несомненно, очень важно и для всего общества.

Человек, биологически тождественный современному, появившись около 100 тыс. лет назад, получал, как мы сегодня говорим, только неформальное образование. Революционное значение для развития образования имело создание около 6 тыс. лет назад письменности. Именно в это время возникают школы как первые проявления формального образования. Огромную роль в развитии образования сыграло изобретение печатного станка. Оно не только существенно повлияло на качество формального образования, но создало совершенно невиданные прежде условия для самообразования. Возможности неформального образования далее значительно расширились в связи с развитием театра, музейного дела, кинематографии. Но особенно мощные возможности открылись здесь с освоением человечеством радио, телевидения и, наконец, компьютерных средств оперирования информацией. Возможности компьютерных информационных технологий для целей образования сегодня используются еще очень скромно и весьма противоречиво. Однако очевидно, что им принадлежит великая миссия радикальной перестройки всей системы образования: способов получения информации в самых различных ее формах и обработки ее в учебных целях, доступа к опыту лучших педагогов, резкому увеличению значения самообразования, интернационализации и демократизации всего образования. Но эта революция еще впереди.

Одной из самых больших проблем современного общества, связанных с образованием, несомненно, являются ценностные ориентации людей. Важно иметь в виду, что компонента культуры человека определяется не столько формальной системой образования, сколько всей жизнью общества.

Современное общество, опираясь на традицию, ориентировано на производство вещей, забывая, что главное, если уж говорить этим языком, это производство людей. Обращение внимания на эту сторону в развитии человечества и каждой страны является сегодня важнейшей задачей мирового сообщества. Эта проблема выстрадана временем, порождена всем ходом исторического процесса. Она особенно остро стала звучать в наше время — время очень быстрых экономических и социально-политических изменений, время НТП, мощных интеграционных процессов, глобализации всех сфер человеческой деятельности. Положение таково, что перед нами все явственнее вырисовывается альтер-

натива: либо мы будем продолжать двигаться в этом направлении, и тогда неизбежна деградация человека, либо мы, осознав пагубность складывающегося сегодня положения, изменим приоритеты — примем не на словах, а на деле в качестве главной цели общества развитие человека. Понятно, что в основе любой человеческой деятельности лежит экономика. Овладение миром вещей, несомненно, одна из важнейших задач общества. Но ведь все это должно делаться ради людей! Необходимо постоянно помнить об этом и соответствующим образом корректировать свою деятельность. Как мудро было сказано в Библии “... какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе свое повредит?” [1: 45].

Уже в глубокой древности сложилось ощущение странности в общественном устройстве. «Легко жить тому, кто нахален, как ворона, дерзок, навязчив, безрассуден, испорчен, — отмечалось еще в “Типитаке” (III в. до н.э.) — важнейшем сочинении раннего буддизма. — Но трудно жить тому, кто скромнен, кто всегда ищет чистое, кто беспристрастен, хладнокровен, прозорлив, чья жизнь чиста» [2: 132]. Как можно понять это, по сути парадоксальное, высказывание? Почему хорошо живется плохому человеку, а тяжело хорошему, но не наоборот? Ответ на этот вопрос может быть только один. Это означает, что сама жизнь, общество устроены ненормально. Удалось ли людям преодолеть это вопиющее противоречие? Увы, несмотря на огромные успехи в экономике, науке, искусстве, образовании, которые сопровождали ход истории, до сих пор человечество не может избавиться от этого смертельно опасного порока.

Лучшие умы всех времен и народов постоянно обращали внимание на это недопустимое положение. Человечество пришло к пониманию высокого предназначения человека, сформировалось представление о равноправии людей, о демократии как наилучшей форме устройства государства, сложилась система общечеловеческих ценностей. Однако и по сей день люди не в состоянии обеспечить торжество добра над злом.

Вот как оценивали переживаемое ими состояние общества выдающиеся представители разных эпох.

Феогнид (вторая половина VI в. до н.э.)

Людам одно божество благое осталось — Надежда.

Прочие все на Олимп, смертных покинув, ушли.

Скромность ушла от людей. Богиня великая — Верность

Тоже оставила нас вместе с Харитами, друг.

Клятвам верить нельзя. Они даются нечестно.
Нет на земле никого, кто бы боялся богов [3: 44].

Ф. Петрарка (1304—1374)

На свете добродетелей не стало,
И голосу природы смертный глух.
На небе свет благих светил потух —
И жизнь былую форму потеряла,
И среди нас на удивленье мало
Таких, в ком песен не скудеет дух [4: 39].

П. Ронсар (1524—1618)

Честь, кротость и добро — увы, где ваше царство?
На небесах! А здесь все — злоба, все коварство,
Как на большом торгу: скупают, продают,
Меняют и крадут, хулят и хвалят разом
Одну и ту же вещь, и, не моргнувши глазом,
За добродетели пороки выдают [5: 268].

Друг, против золота не ставь на добродетель,
Ты проиграешь спор, весь мир нам в том свидетель [5:220].

И.В. Гете (1749—1832)

О, если б благородными людьми
Произносился общий суд о том,
Что подобает! Но считают все
Пристойным то, что выгодно для них [6: 450].

Дж.Г. Байрон (1788—1824)

Средь наших норм, условностей приличий
Добро случайно, злу преграды нет,
Рабы успеха, денег и отличий,
На мысль и чувство наложив запрет,
Предпочитают тьму, их раздражает свет.
И так живут в тупой, тяжелой скуке,
Гордясь собой, и так во гроб сойдут [7: 355].

Ф.И. Тютчев (1803—1873)

Не плоть, а дух растлился а наши дни,
И человек отчаянно тоскует..
Он к свету рвется из ночной тени
И, свет обретши, ропщет и бунтует [8: 149].

В начале XX в., особенно после Первой мировой войны, многие мыслители писали о надвигающемся кризисе в истории че-

ловечества. Эту тему активно развивали Н. Бердяев (1875—1948), А. Швейцер (1875—1965), О. Шпенглер (1880—1936), Х. Ортега-и-Гассет (1883—1955), П. Сорокин (1889—1968).

В 1918—1922 гг. О. Шпенглер опубликовал книгу “Закат Европы”, где обосновывал смерть западной культуры, которая, по его мнению, вошла в заключительную, уже бесплодную стадию своего существования.

Х. Ортега-и-Гассет в работе “Восстание масс” (1930) видел своеобразие нарастающего кризиса в западных странах в том, что “европейская история впервые оказывается в руках заурядного человека как такового и зависит от его решений” [9: 114]. А это, по оценке мыслителя, человек, который “отбросил устаревшие заповеди не с тем, чтобы заменить их новыми, лучшими; нет, суть его жизненных правил в том, чтобы жить, не подчиняясь заповедям” [9: 153]. Средние, заурядные люди “вышли на авансцену, к самой рампе, на места главных действующих лиц. Герои исчезли, остался хор” [10: 120].

Потрясающий по своей прозорливости диагноз поставил состоянию западного общества П. Сорокин в опубликованной в 1938—1941 гг. фундаментальной работе “Социокультурная динамика”. Его предостережения настолько актуальны и приложимы к нашему времени, они выражены столь ярко, что целесообразно предоставить слово самому автору.

“Состояние, в котором находится сейчас западное общество и его культура, представляет собой трагическое зрелище...”

“Граница между истиной и ложью, справедливым и несправедливым, прекрасным и безобразным, между положительными и отрицательными ценностями начнет неуклонно стираться, пока не наступит царство умственной, моральной, эстетической и социальной анархии”.

«Когда все ценности атомизируются, исчезнут авторитетное “общественное мнение” и “мировое сознание”. Их места займут многочисленные, противоречащие друг другу “мнения” беспринципных фракций и “псевдосознания” различных групп давления».

“Грубая сила и циничный обман окажутся единственными атрибутами всех межличностных и межгрупповых отношений. Сила станет правом”.

“Свобода для большинства превратится в миф, зато господствующее меньшинство будет пользоваться ею с необузданной распушенностью”.

«Распад семьи как священного союза мужа и жены, родителей и детей продолжится. Рост числа разводов приведет в конце концов к полному исчезновению разницы между общественно санкционированным браком и незаконными сексуальными отношениями. Дети станут отде-

ляться от родителей все раньше и раньше. Главные социокультурные функции семьи будут сокращаться, пока она не превратится в случайное сожительство самца и самки, адом — в место, куда можно “припарковаться” на ночь, в основном для сексуальных контактов».

“Продолжится увядание творческого потенциала культуры. Место Галилея и Ньютона, Лейбница и Дарвина, Канта и Гегеля, Баха и Бетховена, Шекспира и Данте, Рафаэля и Рембрандта займут посредственные псевдомыслители, ремесленники от науки, от музыки, от художественной литературы, шоумейкеры — один вульгарнее другого, а нравственный категорический императив окажется вытесненным гедонистическими соображениями эгоистической целесообразности, предубеждением, обманом и принуждением”.

“... Даже величайшие культурные ценности прошлого подвергнутся унижению. Бетховены и Бахи станут привесками к велеречивому пустозвонству, рекламирующему слабительные средства, жвачки, кукурузные хлопья, пиво и прочие сплошные удовольствия. Микеланджело и Рембрандты будут украшать мыло и лезвия для бритвы, стиральные машины и бутылки из-под виски”.

“Самоубийства, психические расстройства и преступления начнут расти” [11: 139—144].

Вторая мировая война — высшее воплощение зла в истории — была самым страшным испытанием, выпавшим на долю человечества. Она сплотила народы всего мира на борьбу с фашизмом. Все, даже казавшиеся непреодолимыми противоречия между СССР и странами капитализма, ушли на второй план. Понеся огромные, беспрецедентные жертвы, человечество вместе с тем остро ощутило значимость высших ценностей, которые в конечном счете объединяют всех людей. Эта война приостановила наметившийся процесс деградации общества. Дети, семья, родные, любимые, друзья, родина, человечество, честность, долг, взаимопомощь, материальные и духовные культурные ценности — все эти понятия ожили и для подавляющего большинства людей наполнились глубоким смыслом. Они спланивали людей, придавая им силу в неимоверно тяжелых испытаниях. И победа над фашизмом была победой человечности, разума, любви, единения людей во имя свободы и процветания. Она сулила человечеству небывалый экономический и культурный подъем, всестороннее развитие личности, успешное противостояние злу, преодоление тех пороков жизни, которые активно складывались в первой половине XX в.

При всех противоречиях, которые проявлялись в послевоенное время, во многом ожидания людей оправдались. Распад ко-

лониальной системы, быстрое развитие экономики, науки и техники, здравоохранения, искусства, образования создавали хорошие условия для проявления творческих способностей человека, постоянного улучшения качества жизни, увеличения ее продолжительности. Однако довольно скоро эйфория рассеялась. Стали все отчетливее обозначаться новые проблемы, которые в конечном итоге в новой форме продемонстрировали неспособность человечества эффективно бороться со злом.

О вопиющем неблагополучии в устройстве жизни людей свидетельствуют прежде всего войны. XX столетие в этом отношении поражает наше воображение. За прошедший век в войнах погибло больше людей, чем за всю историю человечества — свыше 120 млн. При этом только во второй половине XX в. количество жертв войн, которые шли непрерывно все это время (более 300 войн), превысило 40 млн. Кроме того, необходимо учитывать также косвенные потери. Так, в результате Второй мировой войны, в которой участвовало около 1,8 млрд человек (2/3 всего населения мира) из-за прямых потерь (около 60 млн), повышения смертности и снижения рождаемости человечество потеряло около 175 млн человек. Следует заметить, что в войнах XX столетия среди погибших постоянно увеличивалась доля мирного населения (табл. 1).

Таблица 1

**Соотношение количества погибших мирных жителей
и количества погибших военных**

Первая мировая война	в 20 раз меньше
Вторая мировая война	Одинаково
Война в Корее (1950—1953 гг.)	в 6 раз больше
Вьетнамская война (1964—1968 гг.)	в 10 раз больше
Война в Чечне (1994—1996 гг.)	в 20 раз больше

Особо следует отметить применение США во Второй мировой войне атомной бомбы против Японии. Атомная бомба, имевшая 45 кг урана 235, с тротильным эквивалентом в 20 тыс. тонн была сброшена на Хиросиму 6 августа 1945 г. В результате взрыва, который произошел в воздухе, образовался огненный шар диаметром в 300 м с температурой более 300 000 °С. Город пол-

ностью был уничтожен. Сразу погибло около 90 тыс. жителей, а затем общее количество погибших превысило 140 тыс. человек. 9 августа 1945 г. бомба приблизительно такой же мощности была сброшена на Нагасаки, город был также полностью разрушен, погибло около 75 тыс. человек. Как считают специалисты, никакой военной необходимости в этом не было. Эту точку зрения в 1963 г. поддержал и президент Д. Эйзенхауэр. Сегодня накоплены огромные запасы атомных и водородных бомб, во много раз превышающие мощность всего оружия, использованного когда-либо человечеством. Этим оружием можно десятки раз уничтожить жизнь на Земле.

О ненормальности современной жизни свидетельствует сегодня и постоянный рост преступности. За последние 40 лет XX столетия преступность выросла в 4 раза, а в наше время она растет ежегодно более чем на 3%. За один год в настоящее время происходит свыше 400 млн преступных акций, зафиксированных правоохранительными органами. Если же учесть латентные преступления, то количество преступных деяний в год следует увеличить в 2—3 раза. Следует заметить, что количество преступлений на 100 тыс. населения в развитых странах за этот период времени превысило в 4—6 раз преступность в слаборазвитых странах, а ее рост в развитых странах был также значительно выше, чем в слаборазвитых.

Примечательными чертами прошедшего века являются концлагеря, лагеря смерти, эксперименты над людьми, нередко со смертельным исходом, холокост, огромные масштабы политических репрессий и политических убийств: только за вторую половину XX столетия было убито свыше ста руководителей стран; в XX в. в результате насилия погибло более 7% из всех умерших за этот период!

По данным ВОЗ, в настоящее время от насильственных действий ежегодно погибает около 1 600 000 людей; ежегодно в мире по официальной статистике в год кончают самоубийством 1 100 000 человек; по оценкам специалистов, реальное количество самоубийств превышает 4 000 000 в год.

Одной из самых важных проблем нашего времени является проблема отсталости в развитии подавляющего большинства стран мира. Особенно тревожно то, что это различие в уровне развития между странами не преодолевается, а усиливается. А именно оно становится в конечном итоге основой для деструктивных процессов во всем мире.

Валовый продукт на душу населения в слаборазвитых странах отличается от этого показателя в развитых странах в десятки и даже более чем в сто раз! (табл. 2)

Таблица 2

ВВП на душу населения в год (2010 г., данные МВФ)

Наиболее развитые экономические страны		Наименее развитые экономические страны	
Страна	ВВП на душу населения	Страна	ВВП на душу населения
Люксембург	80 304	Мадагаскар	0,910
Сингапур	58 238	Малави	0,908
Норвегия	52 238	Того	0,847
США	47 123	Сьерра-Леоне	0,803
Нидерланды	40 777	ЦАР	0,764
Канада	39 033	Нигер	0,720
Германия	35 930	Эритрея	0,676
Великобритания	35 053	Бурунди	0,410
Франция	34 092	Либерия	0,396
Япония	33 828	Зимбабве	0,395
Италия	29 418	ДР Конго	0,340

В настоящее время из 7 млрд населения в мире 1,2 млрд человек живут менее чем на 1 доллар в день, а 2,8 млрд — менее чем на 2 доллара. 0,5 млрд человек не имеют работы или были частично безработными. 2,4 млрд человек живут в антисанитарных условиях. 1,5 млрд лишены элементарной медицинской помощи. Свыше 1 млрд людей не имеют возможности пользоваться безопасной для здоровья водой. Около 500 млн человек страдают от недоедания, а 20—30 млн человек ежегодно умирают от голода.

Следует особо отметить, что научно-технический прогресс, являющийся фундаментом экономического процветания развитых стран мира, не может здесь в условиях нищеты получить необходимую стартовую основу. Около 1 млрд населения этих стран неграмотно, более 100 млн детей не посещают школу.

Мир устроен так, что количество бедных людей сегодня не убавляется, а растет. 2000 г. — в мире было 6 055 млн человек, в раз-

витых странах — 19,6%, в развивающихся — 80,4%. 2005 г. — в мире было 6 465 млн человек, в развитых странах — 18,7%, в развивающихся — 81,3%. В 1994 г. в беднейших странах — 575 млн человек; в 2000 г. — 645 млн; в 2005 г. — 760 млн; в 2010 г. — 800 млн человек.

“Одной из наиболее опасных глобальных тенденций последних двух десятилетий, — пишет вице-президент Всемирного банка Н. Стерн, — является то, что страны с населением около 2 миллиардов близки к исключению из мировой экономики. Доходы в этих странах понижались, уровень жизни падал, и сегодня они меньше участвуют в торговле, чем 20 лет назад” [12: 8].

Огромной проблемой нашего времени является сохранение здоровья. В XX столетии успехи в здравоохранении были весьма значительны. Улучшились условия жизни людей. Медицине удалось справиться со многими болезнями. В итоге средняя продолжительность жизни увеличилась за век в полтора раза. Однако здоровье людей подвергается сегодня новым опасностям.

Состояние здоровья людей определяется: их генетической конституцией — 20%; качеством среды жизни — 20—25%; условиями и образом жизни — до 50%; качеством медицинской помощи — 8—10%.

Особую тревогу вызывает сегодня образ жизни людей, который во многом определяется их системой ценностей. И здесь наметились очень тревожные тенденции.

В 2005 г. курили около 1 млрд мужчин и около 250 млн женщин. А ведь курение порождает заболевание дыхательных органов, склероз сосудов, негативно влияет на пищеварительную систему, может вызвать рак легких и др. По оценке ВОЗ, курение является самой главной причиной преждевременной смерти людей.

В начале нового тысячелетия в мире насчитывалось 250 млн человек, потребляющих наркотики. Из них около 50 млн состояли на учете как наркозависимые.

В 1981 г. впервые было зафиксировано заболевание СПИДом. Количество инфицированных вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ): 1994 — 17 млн человек, 2012 — свыше 35 млн. К 2008 г. насчитывалось уже около 25 млн человек, погибших от СПИДа. В настоящее время от этого заболевания в год умирает около 3 млн человек.

В наше время на производстве происходит 270 млн несчастных случаев в год. Ежегодно в техногенных катастрофах гибнет более 3 млн человек. В XX в. в автомобильных катастрофах по-

гибло около 17 млн человек, т.е. больше, чем во всех войнах в XIX столетии.

В настоящее время, по данным ВОЗ (2011 г.), более одного миллиарда жителей Земли имеют какую-либо форму инвалидности. В развитых странах около 10% людей страдают нервно-психическими расстройствами.

Вызывает большое беспокойство современная демографическая ситуация. С одной стороны, отмечается быстрый рост населения Земли: 1987 г. — 5,0 млрд человек; 1999 г. — 6,0 млрд; 2006 г. — 6,5 млрд; 2011 г. — 7,0 млрд.

Ожидается, что прирост населения в ближайшие 40 лет составит около 2 млрд. К 2050 г. население Земли достигнет 9 млрд человек. Такой рост, естественно, вызывает тревогу. Ресурсы Земли ограничены. Они, кроме того, распределены неравномерно. Потребность же в ресурсах постоянно возрастает уже просто потому, что растет ВВП на душу населения. Мировой ВВП в настоящее время ежегодно увеличивается в среднем на 4%, опережая рост населения в два с половиной раза. А тут еще и самих людей становится все больше. В результате возникает проблема обеспечения человечества сырьем и особенно остро — энергией.

С другой стороны, для развитых стран демографическая проблема приобретает свои специфические черты. В этих странах коренное население катастрофически убывает. Эти процессы замечательно описаны в книге американского политика П.Дж. Бьюкена “Смерть Запада”. “Запад умирает, — пишет он. — Народы Запада перестали воспроизводить себя, население западных стран стремительно сокращается. С самой Черной Смерти, выкосившей треть Европы в четырнадцатом столетии. Мы не сталкивались с опасностью серьезнее. Нынешний кризис грозит уничтожить западную цивилизацию. Сегодня в семнадцати европейских странах смертность значительно превышает рождаемость, гробы в них требуются куда чаще, чем колыбели. Это Бельгия, Болгария, Венгрия, Германия, Дания, Испания, Италия, Латвия, Литва, Португалия, Россия, Румыния, Словакия, Словения, Хорватия, Чехия и Эстония. Католики, протестанты, православные — все они участвуют в грандиозной похоронной процессии западной цивилизации” [13: 22]. Экономическая необходимость приводит к мощному потоку мигрантов. Для всех стран Запада это порождает массу социальных проблем, которые нередко вызывают прямые акты насилия. Они особенно остро проявляются во Франции, Великобритании, США. “Неуправляемая иммиграция, — пишет

П.Дж. Бьюконен, — грозит уничтожить страну, в которой мы выросли, и превратить Америку в хаотическое скопление народов, не имеющих фактически ничего общего между собой — ни истории, ни фольклора, ни языка, ни веры, ни предков” [13: 14].

Для воспроизводства населения мира необходимо, чтобы на семью в среднем приходилось 2,08 ребенка. В начале XX в. в развивающихся странах этот показатель был равен — 4,1, а в развитых — 1,9. Чем же вызван быстрый рост населения в развивающихся странах? Причины его — низкий уровень жизни, борьба за существование. Большие семьи здесь необходимость. Они закрепляются традицией, религией. И воздействовать непосредственно на это положение невозможно.

А что же вызывает в развитых странах сокращение населения? Причиной его являются, конечно, не материальные основания, а сложившийся образ жизни. Сегодня в развитых странах очевидна деградация института семьи. Ее активно вытесняет гражданский брак. Между тем семья является основой общества и о его качестве следует судить по тому положению, какое в нем она занимает. Семейные отношения сегодня нередко оказываются для взрослых людей обременительными, и ситуация особенно усугубляется с появлением ребенка. Вырастить и воспитать детей — дело хлопотное. Для многих они являются помехой в жизни. Вся пропаганда в СМИ поддерживает этот процесс. О детях власти теперь склонны говорить прежде всего как о будущей рабочей силе, забывая, что они являются сами по себе величайшей ценностью. Сегодня налицо все возрастающая дискредитация гуманистических норм поведения людей. И разрушение института семьи — лишь момент в общем процессе деградации. “Все, — пишет П.Дж. Бьюконен, — что вчера считалось постыдным — прелюбодеяние, аборт, эвтаназия, самоубийство, — сегодня прославляется как достижения прогрессивного человечества” [13: 17]. В наше время доминирует массовая культура, которая на основе коммерциализации всей жизни становится огромной силой.

“В сверхразвитых странах, — отмечал Г. Маркузе, — все большая часть населения превращается в одну огромную толпу пленников, плененных не тоталитарным режимом, а вольностями гражданского общества, чьи средства развлечения и создания душевного подъема принуждают другого разделять их звуки, внешний вид и запахи. Имеет ли право общество, неспособное защитить частную жизнь личности даже в четырех стенах его

дома, разглагольствовать о своем уважении к личности и о том, что оно — свободно?” [14: 504].

В 2005 г. американский социологический институт Дж. Гэллапа провел изучение отношения американцев к паранормальным явлениям. Были получены следующие результаты распространности веры в их существование: в экстрасенсорное восприятие — 41%; в телепатию — 31%; в ясновидение — 26%; в астрологию — 25%; в существование ведьм — 21%; в возможность общения с мертвыми — 21%.

Как можно доверять этим людям какое-либо серьезное дело, какой смысл имеют их голоса на выборах? И дело здесь не столько даже в том, что они чего-то не знают. Важнее другое. У них не выработано чувство ответственности за принимаемое решение. Они не понимают, что нельзя судить о том, чего не знаешь. Такие люди легко становятся объектами политических манипуляций.

Разве может быть успешным развитие демократических начал в современном обществе, если оно не сочетается с повышением уровня культуры и образованности людей? Демократия, не опирающаяся на компетентность, на высокую культуру, неминуемо будет деструктивной и губительной для общества.

Потеря мировоззренческой ориентации, в центре которой находится человек, и стратегической компоненты в принимаемых решениях неминуемо влечет за собой разрушение личности, семьи, общества, природной среды. Такая тенденция развития человечества особенно опасна в наше время — время невиданных возможностей воздействия и на человека, и на природу, которые предоставляет научно-технический прогресс. И она должна как можно быстрее быть преодолена. Необходима тотальная борьба не только за производительность труда и другие экономические параметры, но прежде всего за достойного человека, способного жить в пространстве великой культуры, наработанной человечеством, и приумножать ее. Необходима постоянная борьба за то, чтобы каждый человек мог оптимально реализовать свой генетический потенциал. Для этого людям нужно осознать значимость этой проблемы. Здесь, очевидно, огромна роль образования. Речь должна идти при этом не только о системе формального образования, осуществляемого различными учебными заведениями. В этом процессе должно участвовать все общество, семья и, конечно, средства массовой информации.

И в этой связи невольно опять вспоминаешь библейское предостережение о возможности, овладевая миром, потерять свою

душу. Говорят, история учит тому, что никого она ничему не научает. В известном смысле так оно и есть. Но почему же так происходит? Ведь история — необозримый источник прецедентов выбора целей, методов их достижения и полученных результатов. Как еще следует кричать истории, чтобы люди услышали ее?! Не потому ли ее уроки неэффективны, что сам процесс обучения никуда не годен. В самом деле, общество до сих пор не проявляет массовой склонности к этим занятиям. Конечно, не дело истории учить, как надо решать те или иные проблемы, но она неумолимо свидетельствует о том, как не следует поступать. Почему бы не учесть эти ее рекомендации? Ведь если не остановить проявляющиеся сегодня кризисные процессы, связанные с ценностными ориентациями в поведении людей, все наши усилия могут в конечном итоге даже противостоять развитию человека. И если человечество, овладевая миром вещей, не акцентирует свое внимание на развитии человека как личности, оно неминуемо попадет в положение маляра, который, придя в горящий дом, предлагает обсуждать вопрос о том, в какой цвет красить стены.

В заключение позволю себе еще более эмоционально выразить мое восприятие современной ситуации в культуре.

Звезды

Коль падает звезда, ты загадай желание.
Известно с давних пор нам это предписание.
Но в сущности своей оно ведь ложно —
Паденье звезд на землю невозможно.

Мы принимаем за звезду метеорит.
Ворвавшись в атмосферу, он горит
И светит он на небе как звезда,
Но это только видимость одна.

Огромны звезды, грандиозны расстояния до них.
По Солнцу можем мы судить о звездах и иных.
Метеорит — большой уж в 10 метров,
А звезд размеры — миллионы километров.

Метеорит энергии не излучает,
А светится лишь потому, что он в среде сгорает.
Звезда светиться может миллиарды лет.
Ее энергии раскрыт теперь секрет.

В ней термоядерный процесс идет
И он энергию любой звезде дает.

Пять миллиардов лет уж Солнце светит,
Все оживает на Земле, лишь его лучик встретит.

Существовать не может жизнь во мгле,
Погаснет Солнце и погибнет все живое на Земле.

Нередко звездами мы и людей зовем,
Сравнив с небесными светилами, мы лучше их пойдем.

Конечно, аналогия всегда хромает,
Она реальность непременно искажает.
Но мы все эти тонкости учтем,
И пусть же разум наш ей будет костылем.

Звезд в нашей жизни столько, что не счесть,
Но сколько настоящих из них есть?!
Каких мы назовем политиков, юристов,
Ученых, композиторов, артистов,

Предпринимателей, поэтов и писателей,
Каких учителей, изобретателей,
Каких художников и зодчих назовем,
С которыми мы жизни путь пройдем.

Чей вклад в культуру будет несомненным?
Чье имя станет незабвенным?

Мы в мире массовой культуры существуем,
Но о высоких ценностях толкуем.
Она ж навязывает нам иные нормы —
И содержание свое и формы.

Что возбуждает всех и порождает страсть?
Мы ежедневно видим: это — деньги, секс и власть!
И как великие творенья ни важны,
Они культуре ныне не нужны.

Чтоб их создать, нужен талант, высокое призвание,
Уверенность, что труд огромный твой найдет признание.
При невостребованности гений не творит,
И дар его не проявляется, молчит.

Как звезд нам подлинных сегодня не хватает.
Культура наша слишком мало их рождает.
Весь мир от этого сейчас страдает.
Из рула общего Россия здесь не выпадает.

Что “звезды” современные сегодня представляют?
Их ценность мизерна, они лишь временно сверкают.

Ну что ж такого, это — не беда,
Не новость это, так бывало ведь всегда.

Беда, если сверкают лишь метеориты,
А подлинные звезды не видны, они забыты.

Актеров список раз предложен аспирантам был.
И нужен был ответ, в какой стране кто жил,
Чем славны были эти знаменитые артисты?
Ответ последовал: их мы не знаем, мы — экономисты.

Затем еще вопросы были заданы простые,
И вновь столбцы ответов оказались все пустые.

— Чем знаменит Мирон, а чем — Нерон?
Кем был и жизнь свою как кончил Цицерон?
Чем в памяти людей отмечен Герострат,
И почему подобной славе ты не будешь рад?

Каким язык Эзопа был?
Чем Лютер мир весь поразил?
Кем Никон был? Когда он жил?
Как и какое он движенье породил?

Что Мендель в биологии отрыл?
Чем Вегенер ученых удивил?
А Шуберт, Глинка, Вагнер что создали?
Чем эти гении внимание потомков приковали?

В чем ярко проявили свой бесценный дар
Джорджоне, Босх, Дали и Ренуар?
Кем Павлова и Павлов были,
Какие лавры для себя и Родины добыли?

Кем были Христов, Лемешев, Карузо?
Какая их объединяла муза?
Какие пьесы сочинил Шекспир?
Чем Гете, Шоу покорили мир? —

Ответом было лишь мычанье,
Довольно скоро перешедшее в молчанье.

Что, разве в странах Запада другая ситуация?
Кризис везде, а мы его лишь иллюстрация.
Печально, что число людей культурных тает,
Сама ж культура постепенно угасает.

Мы видим, что не лучшие сегодня времена,
И ситуация не может быстро быть изменена.

Но есть надежда — кончится затмение,
Рассеется туман. Настанет возрождение.
И звезды подлинные вновь начнут сиять
И будут жизнь своей энергией питать!

Список литературы

1. Новый Завет. М.: Издание Московской Патриархии, 1976. 656 с.
2. Антология мировой философии: В 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1969. 936 с.
3. Антология античной лирики. М.: Московский рабочий, 1980. 512 с.
4. Книга песен. Из европейской лирики XIII—XVI веков. М.: Московский рабочий, 1986. 638 с.
5. *Ронсар П.* Избранная поэзия. М.: Художественная литература, 1985. 367 с.
6. *Гете И.В.* Избранные произведения: В 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1985. 480 с.
7. *Байрон Дж.Г.* Избранное. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 544 с.
8. *Тютчев Ф.И.* Сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Художественная литература, 1984. 496 с.
9. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Вопросы философии. № 4. 1989. С. 114—155.
10. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Вопросы философии. № 3. 1989. С. 119—154.
11. *Сорокин Питурич.* Жизнеописание, мировоззрение, цитаты. СПб.: Невский проспект; Вектор, 2007. 176 с.
12. Глобализация, рост и бедность. Построение всеобщей мировой экономики. М.: Весь Мир, 2004. 205 с.
13. *Бьюконе П.Дж.* Смерть Запада. М.: Издательство АСТ, 2004. 448 с.
14. *Маркузе Г.* Эрос и цивилизация. Одномерный человек. М.: Издательство АСТ, 2003. 528 с.

AN ISSUE OF VALUE ORIENTATION OF THE MODERN EDUCATION

V.I. Kuptsov

While discussing questions of human nature the article states that person's culture is formed not only by the education system but by the society in general. The article gives a lot of examples of antihuman ways of life in various societies from ancient times to the present. Human development has to take priority over mass production for the society, that's how priorities

should change for the educational system particularly and for the society in general.

Key words: *value orientation, ideology, society, educational system, priorities.*

Сведения об авторе

Купцов Владимир Иванович — доктор философских наук, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, академик РАО. E-mail: fpo.mgu@mail.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС В КОНТЕКСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.А. Вербицкий

*(кафедра социальной и педагогической психологии
МГГУ имени М.А. Шолохова; e-mail: asson1@rambler.ru)*

В статье обсуждаются проблемы порождения и динамики познавательного интереса обучающегося в контекстной образовательной среде. Выделены и проанализированы шесть психолого-дидактических условий, составляющих наряду с материальными компонентами контекстную образовательную среду. Изложены сущность и принципы контекстного обучения.

Ключевые слова: *познавательный интерес, условия порождения и динамики познавательного интереса, принципы контекстного обучения, контекстная образовательная среда.*

Среди многих определений интереса, которые можно найти в психологических словарях, наиболее адекватным, на мой взгляд, является следующее. Интерес — это положительно окрашенное проявление познавательного или любого другого мотива, направленности человека на предмет, процесс и результаты его познавательной или практической деятельности. Очевидно, что интерес не угасает, поддерживается и растет в том случае, если человек получает позитивные результаты деятельности, достигает тем самым заранее поставленные им самим или ситуативно порождаемые цели. Поскольку в статье речь будет идти о деятельности познавательной, будем рассматривать интерес как динамическую характеристику психического состояния человека в процессе познания им внешнего или своего внутреннего мира.

Интерес к чему-либо имеет свои эмоционально-чувственные корреляты (радость, удивление, удовольствие, огорчение, удовлетворение и т.п.), динамику и свою судьбу, коль скоро интерес угасает, когда из познаваемого предмета вычерпано необходимое человеку содержание. Не случайно есть выражения: “Я потерял интерес к тому-то”, “Мне стало скучно”. В другом случае, когда человеку нужно выполнять познавательную (и любую другую) деятельность, но она ему не интересна, возникают отрицательные

эмоции и чувства: “Не люблю учиться”, “Как не хочется идти на занятия, скорее бы выходные дни!”, “Ненавижу свою работу!” Наконец, в третьем случае тот или иной предмет, явление, процесс просто не интересуют человека, он относится к ним нейтрально: “Меня это в принципе не интересует”. Но это не предмет рассмотрения в данной статье.

Подобные наблюдения, взятые из жизни, всем знакомые и понятные, приводят к важному теоретическому выводу: без включения феномена интереса нельзя говорить о мотиве как побуждении к деятельности. Мотив без его воплощения в форме живого человеческого интереса является просто неким теоретическим конструктом, неизвестно как побуждающим человека к активности. В этой связи возникает вопрос: “При каких условиях интерес у человека возникает, поддерживается, растет и угасает?”

Начальным побудителем интереса является ориентировочная реакция, или, как писал И.П. Павлов, ориентировочный рефлекс, названный им “рефлекс что такое?” [1]. Это комплекс реакций организма животных и человека в ответ на новизну стимула, его изменение, сложность, двусмысленность, удивительность. Ориентировочная реакция произвольно возникает у человека при восприятии новых сигналов, либо в ответ на какое-либо изменение в поступающих извне или возникающих в своем организме раздражителях. Так, если постоянный шум, создаваемый автомашинами, движущимися за окном городского дома, вдруг стихает, организм человека фиксирует это и направляет свое произвольное внимание на причину, вызвавшую прекращение шума. Или человек обращает внимание на вдруг возникший дискомфорт, боль в своем теле и т.п.

Биологический смысл ориентировочной реакции человека — создание условий для лучшего восприятия раздражителя и его оценки как полезного (положительного, приятного) или опасного для организма. В первом случае человек будет стремиться приблизиться к тому, о чем сигнализирует раздражитель, во втором — избегать или удаляться от него. На психологическом уровне ориентировочная реакция означает начало познавательного интереса, она как бы запускает его в позитивной или отрицательной валентности. Это то, что в психологии принято называть мотивом приближения и мотивом избегания. Когда воздействующий раздражитель утрачивает новизну, угасает и ориентировочный рефлекс, а с ним и познавательный интерес.

Теперь посмотрим, при каких условиях возникает и держится на необходимом уровне познавательный интерес обучающегося —

школьника, студента, слушателя курсов повышения квалификации. Мы выделили шесть таких психолого-дидактических условий, составляющих наряду с материальными компонентами контекстную образовательную среду:

— образовательная деятельность организуется как равноправное диалогическое общение и межличностное взаимодействие учителя, преподавателя и обучающихся (а ранее родителя и ребенка);

— ведущая роль принадлежит формам совместной (коллективной) деятельности обучающихся как субъектов образовательного процесса;

— с помощью психолого-дидактических средств обеспечивается включение продуктивного (творческого) мышления каждого обучающегося;

— промежуточные и конечные результаты познавательной деятельности каждого обучающегося (даже отрицательные, неверные!) получают своего рода социальное признание, не травмирующую личность содержательную оценку (на ошибках учатся!), а не формальную отметку или балл по рейтинговой шкале;

— обеспечивается порождение обучающимся личностного знания из получаемой информации посредством создания условий ее понимания, сущность которого — встраивание нового в структуру имеющегося у человека интеллектуального, чувственного и иного опыта; в результате обучающийся ощущает рост своих интеллектуальных и практических возможностей;

— в учебно-познавательной деятельности обучающихся моделируются предметно-технологический и социальный контексты использования знаний в качестве средства компетентного действия и поступка, их ориентировочной основы; это обеспечивает превращение информации как закрепленного в прошлом социальном опыте значения чего-то в осмысленное знание (смысл, как писал А.Н. Леонтьев, — это “значение для меня”).

Все эти условия взаимосвязаны, одно поддерживает и развивает другое. Рассмотрим несколько более подробно каждое из них.

1. Учитель, преподаватель организует равноправное с обучающимися диалогическое общение и межличностное взаимодействие.

Образовательный процесс представляет собой формы общения его субъектов: педагога, владеющего содержанием обучения и воспитания, и школьника, студента, вообще обучающегося, “присваивающего” это содержание. Как известно, в структуру общения входит три взаимосвязанных компонента: коммуникативный,

интерактивный и перцептивный (восприятие друг друга участниками общения).

Однако в традиционном обучении доминирует один — коммуникативный компонент. Интеракция сводится к спорадическим ответам “обучаемых” по особому указанию педагога (ответ на вопрос, вызов к доске, выполнение задания и т.п.). “Обучаемый” находится здесь в “ответной” позиции. Перцептивный компонент вообще выносится за скобки общения, поскольку педагога не выбирают. И можно представить себе, чему может научить преподаватель и научиться школьник или студент, если они не принимают друг друга как позитивные и взаимодействующие личности.

Кроме трех структурных компонентов, общение имеет еще и две стороны: вербальную (что говорится) и невербальную (как говорится). Психологи утверждают, что смысл вербального сообщения на три четверти обусловлен невербальными средствами общения. Однако в традиционной методике “передачи знаний” вопрос о невербальных компонентах, даже при обучении иностранным языкам, просто не ставится.

2. В процессе обучения с помощью психолого-дидактических средств обеспечивается включение продуктивного (творческого) мышления обучающегося. Здесь можно вспомнить слова Л.Н. Толстого: “Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью”.

Человеку всегда интересно, если у него есть возможность помыслить, сравнить, посомневаться по поводу вводимого преподавателем содержания, выразив это во внешнем диалоге с собеседником или во внутреннем диалоге с самим собой. Мышление, согласно С.Л. Рубинштейну, порождается у человека в проблемной ситуации, а не в ситуации задачи или задания, и направлено на поиск неизвестного еще знания, условия, действия или поступка, т.е. на разрешение ситуативно возникшей проблемы.

В отличие от объективно существующей задачи, решаемой по заранее данному преподавателем алгоритму, способу (отсюда — наличие задачников, сборников заданий и т.п.), проблема — это субъективное психическое состояние человека, столкнувшегося с недостатком, избытком или противоречивостью данных, представленных в проблемной ситуации. Четким показателем переживания обучающимся учебной и всякой иной проблемы является вопрос, заданный самому себе. Поиск ответа или ответов на такой вопрос обуславливает необходимость выдвижения гипотезы, ее проверки, получения нового знания, которое вместе с уже имеющимся у школьника или студента знанием позволяет перевести

проблему в задачный вид или в ряд задач, найти способы их решения и получить желаемый ответ на вопрос. Это уже не чья-то задача (педагога, автора учебника, руководителя), а собственная задача обучающегося, имеющая для него личностный смысл и поэтому интересная.

Во многих психологических исследованиях показано, что мышление по своему генезису диалогично. Единицей диалога является “вопрос—ответ”. Мама находится в диалоге с ребенком с момента его появления на свет (и даже в перинатальный период), трактуя его еще произвольные движения как некий текст и отвечая на него действиями ухода за ребенком. Вначале, пока ребенок еще не владеет речью, мама берет на себя функции и вопроса, и ответа. Показывает ему, например, часы, называет этот предмет и спрашивает: “Где часики?” и сама же отвечает: “Вот часики!” Очень скоро в ответ на вопрос мамы о часаках, ребенок показывает на них пальчиком. Это уже осмысленный ответ на вопрос мамы. Не за горами и ситуация, когда на вопрос мамы о часаках, которые в данный момент находятся в другой комнате, ребенок бежит туда и с радостным выражением лица приносит их маме.

А что такое мышление? Мышление — это обобщенное и опосредованное словом отражение действительности. Значит, мышление рождается и развивается у ребенка во множественных ситуациях диалога с мамой и другими взрослыми, и иначе оно появиться не может. Мышление на высших уровнях его развития словесно-логическое, понятийное. Но когда человек проводит 11 лет в школе, затем 4—6 лет в вузе, молча слушая пояснения преподавателя, лишь иногда отвечая на его вопросы, речь, а с ней и мышление как бы атрофируются. Если добавить сюда, что современный ребенок еще в нежном возрасте познает мир, нажимая на кнопки всякого рода компьютерных устройств, то последствия такого рода познания для мышления становятся просто катастрофическими.

Связка “вопрос—ответ” является далее не разложимой единицей одновременно как мышления, так и общения. Это становится ясным при анализе множественных функций вопроса как формы мысли. Можно выделить, по крайней мере, шесть функций вопроса:

— вопрос выступает фактором порождения познавательного интереса: заданный самому себе, другому человеку или “природе”, он является четким показателем переживания человеком проб-

лемы, своего “вопросного” состояния, предполагающего поиск ответа на возникший вопрос;

— вопрос является средством порождения рефлексии и антиципации, т.е. мыслительной проработки человеком того, что ему уже известно, и выделения неизвестного — того, что ему нужно узнать в процессе предстоящего поиска (или получения) ответа;

— вопрос выступает для обучающегося средством целеполагания (чего напрочь лишено традиционное обучение) — постановки неизвестного на место цели его познавательной деятельности по поиску ответа на возникший вопрос;

— вопрос выполняет функцию формулирования неизвестного в речи, вербализации своей мысли, без чего мышление просто не может состояться. При этом обучающемуся необходимо выполнять три рода требований: *синтаксических* — к правильной формулировке вопроса по нормам грамматики родного языка и правилам научной речи; *семантических*, обеспечивающих понятный для собеседника смысл задаваемого вопроса; *прагматических*, обуславливающих практическую полезность вопроса (вопрос на понимание, сомнение, проблематизацию познавательной ситуации и т.п.);

— направленный на другого человека, вопрос выступает фактором, конституирующим межличностное общение и взаимодействие субъектов образовательной деятельности: преподавателя и обучающегося, обучающихся между собой;

— в своей интегративной совокупности вопрос является необходимым фактором порождения интереса к познаваемому содержанию образования.

3. Ведущая роль форм совместной (коллективной) деятельности обучающихся как субъектов образовательного процесса в обеспечении познавательного интереса обучающихся обусловлена следующим. Как уже было сказано, процесс образования осуществляется в формах общения и взаимодействия двух равноправных, по идее, субъектов — преподавателя и обучающихся, обучающихся между собой. В.К. Дьяченко выделяет, и мы с ним согласны, четыре ведущие формы учебного общения: парную (один учит одного: родитель, гувернер или консультант учат одного ребенка), групповую (один учит всех: урок, лекция), совместную, или коллективную (каждый учит каждого: семинар-дискуссия, ролевая, деловая игра, психологический тренинг и др.) и опосредованную или индивидуально-обособленную (учебник, учебное пособие, обучающая компьютерная программа, предполагающие опосредованное общение обучающегося с их авторами) [2]. Все

известные организационные формы можно классифицировать по указанному основанию.

Очевидно, что наиболее богатыми формами общения во всех смыслах, в том числе в отношении порождения, поддержки и повышения уровня познавательного интереса, являются парная и коллективная. Суть парной формы лучше всего выразил А.С. Пушкин в одной строфе из “Евгения Онегина”: “Monsieur l’Abbé, француз убогой (так правильно — убогой), чтоб не измучилось дитя, учил его всему шутя, не докучал моралью строгой, слегка за шалости бранил и в Летний сад гулять водил”. При этом Онегин “по-французски совершенно мог изъясняться и писал”.

Однако нельзя к каждому ребенку приставить гувернера. Поэтому в условиях массового образования доминирующей стала групповая форма общения, известная как школьный урок или вузовская лекция. Однако именно в этих формах структура общения редуцируется к “передаче знаний”, а на самом деле к передаче информации, поскольку информация — это знаковая система, а знание — подструктура личности, которую “передать” принципиально невозможно. Зато в условиях совместных, коллективных форм богатство общения и взаимодействия ничем не ограничено, кроме времени занятия.

Одним из факторов порождения интереса в рамках коллективной формы является то, что каждый обучающийся ощущает себя, пусть неосознанно, немного преподавателем, поскольку высказывает собственные мысли, идеи, обменивается ими и своим опытом с другими субъектами общения и тем самым вносит личный вклад в достижение целей обучения и воспитания.

4. Интерес возникает, наряду с прочим, в условиях, когда промежуточные и конечные результаты познавательной деятельности каждого обучающегося получают содержательную оценку, своего рода социальное признание, а не формальную отметку или балл по рейтинговой шкале.

Нужно сказать, что в педагогическом обиходе часто путают отметку и оценку. Отметка — это численное выражением некоей измерительной процедуры, проводимой по весьма неопределенным критериям, хотя и интуитивно понятным преподавателю и обучающемуся. Отметка не имеет никакого отношения к процессу накопления обучающимся знаний, умений, навыков, компетенций. То же самое можно сказать и по отношению к баллам, накапливаемым учеником при использовании балльно-рейтинговой системы контроля. Другое дело — оценка, которая по механизму обратной связи призвана отслеживать, как идет процесс

присвоения содержания образования. Трудность, однако, в том, что в природе не существует объективных методов определения того, что происходит в сознании, психике, в голове и теле обучающегося в процессе занятий.

Фактически отметка выступает средством насилия над учеником. Сплошь и рядом он вынужден усваивать содержание образования не из интереса к нему, а под угрозой: если сделаешь ошибку, не решишь задачу, не выполнишь задание — “расстрел двойкой”, санкции в виде “тройки” и даже “четверки”. Я уж не говорю о “коле”! В этих условиях “обучаемый” включает доступные ему средства психологической защиты от травмирующей личность традиционной образовательной среды. И только отметка “отлично” комфортно воспринимается учеником, студентом, преподавателем и родителем. И неважно, каким путем она получена...

Напрашивается вывод, что ставку нужно делать на другие — гуманные формы, методы, средства и условия обучения, воспитания и контроля, которые включают весь позитивный и далеко не использованный в традиционной образовательной парадигме человеческий потенциал школьника, студента, повышающего квалификацию специалиста.

Примером гуманного, поднимающего, а не “опускающего” контроля, полезного для обучающихся и вызывающего их неподдельный интерес, является “разбор полетов” ведущим деловой игры как формы контекстного обучения, ее хода и результатов. Предметом разбора является не “отметочное” ранжирование ее участников, а оценка оснований принятых в прошедшей игре или на том или ином ее этапе решений, т.е. рефлексия, необходимая для антиципации (прогнозирования) последующих адекватных решений.

5. Интерес возникает, когда обучающийся ощущает превращение информации в знания на основе ее понимания и встраивания в структуру имеющегося у него интеллектуального опыта, в результате этого осознает рост своих интеллектуальных и практических возможностей. Такая “добавка” позволяет ему видеть ту или иную предметную область знаний лучше, больше, дальше, точнее, эффективнее действовать на ее основе.

6. Наконец, необходимым фактором устойчивого познавательного интереса является создание таких психолого-педагогических условий, при которых обучающийся видит (ощущает, реализует) четкую связь усваиваемых знаний с ситуациями их практического использования в социальной жизни и предстоящей практической и профессиональной деятельности.

Подобные, как и все перечисленные выше, психолого-педагогические условия порождения познавательного интереса представлены в образовательной среде контекстного типа, создаваемой на основе реализации принципов теории контекстного обучения, развиваемой уже более 30 лет в одноименной научно-педагогической школе под руководством автора данной статьи (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева, Е.Г. Трунова, Н.П. Хомякова, Ю.В. Шмарион, О.И. Щербакова и др.) [3—6].

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук (учебных предметов) динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда и тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В контекстном обучении преодолевается основное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной — учебной деятельности.

Вместе с этим основным преодолевается и целый ряд более частных противоречий:

— учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая — профессиональную;

— предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности врача — человек с его болезнью, инженера — вещество природы, учителя — душа (психика) ребенка и т.п.;

— содержание обучения “рассыпано” по множеству практически не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;

— от студента требуется в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души и духа, мышления и действия, отношения и поступка;

— студент находится в “ответной” позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, решает поставленные преподавателем задачи, выполняет задания, и т.п.), тогда как на производстве от него требуется активность и инициатива;

— студент получает статичную учебную информацию, а в труде она разворачивается динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом;

— искусственные формы организации учебной деятельности студентов, идеально подходящие для передачи информации прак-

тически любому числу студентов, не соответствуют формам жизни и профессиональной деятельности людей;

— в обучении студент выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс осуществляется в условиях совместной деятельности работников.

Образно говоря, студент пребывает в некоем виртуальном мире знаковых систем и искусственных форм организации учебной деятельности, делает нечто совершенно другое, чем специалист на производстве. Поэтому быстро включиться в реалии профессиональной деятельности удастся далеко не каждому выпускнику вуза. На это у него уходит 3—5 лет адаптации — предметной и социальной. Причем социальная адаптация дается труднее, чем предметно-технологическая, поскольку студент не получает в вузе опыта совместной деятельности.

Контекстное обучение представляет собой реализацию динамической модели движения деятельности студентов: от собственно учебной деятельности или деятельности академического типа (в форме лекции, например) через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов, производственная практика, подготовка и защита ВКР и др.) к собственно профессиональной деятельности с помощью, соответственно, семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей.

В формах собственно учебной деятельности реализуются главным образом процедуры передачи и усвоения студентами знаковой информации (семиотическая обучающая модель); в квазипрофессиональной деятельности в аудиторных условиях и на языке наук воссоздается предметное и социальное содержание усваиваемой деятельности (имитационная обучающая модель). В учебно-профессиональной деятельности студенты, оставаясь в позиции обучающихся, выполняют профессиональные действия и поступки; формы организации такой деятельности практически воспроизводят формы реальной профессиональной, в том числе научной деятельности (социальная обучающая модель).

Основной единицей задания содержания образования в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Система таких ситуаций позволяет разворачивать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности, создает возможности интеграции знаний всех других научных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной единицей деятельности студента в контекстном обучении является поступок, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с требованиями и нормами профессии, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами отношений, принятых в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания в рамках целостного образовательного процесса.

Основными принципами контекстного обучения являются:

- 1) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность;
- 2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- 3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- 5) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий;
- 7) открытость, т.е. использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- 8) единство обучения и воспитания личности профессионала;
- 9) учет индивидуально-психологических особенностей и кросс-культурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающихся.

Все эти принципы взаимосвязаны друг с другом, составляют концептуальное единство, а их реализация обеспечивает психолого-педагогические условия порождения познавательного интереса и его трансформацию в интерес профессиональный.

Список литературы

1. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга // Полн. собр. соч. Т. 4. М.; Л., 1951. 344 с.

2. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. 496 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

5. Вербицкий А.А., Калашиников В.Г. Категория “контекст” в психологии и педагогике М.: Логос, 2010. 298 с.

6. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.

COGNITIVE INTEREST IN CONTEXTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.A. Verbitskiy

The article considers the problem how cognitive interest appears and develops in the contextual educational environment. Six psychological-didactical conditions were identified. They together with material components make up the context educational environment. The article also reveals the essence and principles of the contextual education.

Key words: *cognitive environment, the conditions of cognitive interest development, the principles of the contextual education, contextual educational environment.*

Сведения об авторе

Вербицкий Андрей Александрович — доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор по специальности “Педагогическая и возрастная психология”, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ имени М.А. Шолохова. E-mail: asson1@rambler.ru

ПОВЫШЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ЗАДАЧ РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Л.В. Суходольская-Кулешова

*(ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО;
e-mail: s-kdn@yandex.ru)*

В статье духовная культура представлена как интегративная качественная характеристика духовности человека. Выделен нравственно-эстетический контекст ее воспитательного потенциала, который предполагает целостность, осмысление необходимости духовной реформации с опорой на базисные ценности, представления духовного единства человечества на основе нравственной и эстетической (художественной) деятельности как родовых доминант; учета нового типа интеграции, возникающей в современном глобализирующемся мире.

Ключевые слова: *духовная культура, нравственно-эстетический контекст, воспитательный потенциал, нравственно-эстетические способности, духовная деятельность субъектов, механизмы развития духовной культуры.*

Развитие системы воспитания в Российской Федерации, изучение ее ресурсов и перспектив является главной задачей российской образовательной политики, направленной на обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества, государства. Эта проблема была отражена в Концепции модернизации российского образования и напрямую Министерством образования и науки РФ в письме от 2 апреля 2002 г. № 13-51-28/13 “О повышении воспитательного потенциала образовательного процесса в общеобразовательном учреждении”, что послужило основой выделения приоритета воспитания в образовании.

Исследования показывают, что духовная культура личности, ее нравственно-эстетический контекст обладают значительным воспитательным потенциалом, реализация которого предпола-

гает, во-первых, раскрытие роли единства нравственного и эстетического в современных условиях общего духовного кризиса человечества, что включает осмысление необходимости не столько технологических изменений, сколько духовной реформации с опорой на базисные ценности; во-вторых, исследование духовного единства человечества на основе представления нравственной и эстетической (художественной) деятельности как родовых; в-третьих, учет нового типа интеграции, возникающей в глобализирующемся мире и определенной философами как интеграция “истины и нравственности, целерационального и ценностно-рационального действия” [1].

Согласно теории культуры, включающей концептуальные положения о “совокупности материального и духовного”, принято выделять материальную и духовную культуру. К духовной культуре в классическом понимании относятся наука, искусство, литература, философия, мораль, религия, просвещение и т.д. В истории культуры духовное творчество связано с религией, философией и искусством. Духовная сущность человека проявляется в поиске истины (мышление) через веру (религия), основанную на добре, через творчество (искусство), созидающее красоту. Следовательно, духовный феномен можно представить в виде истины, добра и красоты.

В связи с тем что духовная культура связана непосредственно с нравственной оценкой в зависимости от доминирующей роли ее нравственных оснований, можно говорить о светской и православной духовной культуре. Например, К.Д. Ушинский выделял духовно-нравственный аспект культуры наряду с другими, включающими эстетический, познавательный, коммуникативный, трудовой, физический.

В современных условиях культурного многообразия духовный прогресс и развитие личности определяются приоритетностью таких общечеловеческих ценностей, как Истина, Добро и Красота, которые определяют наивысшую ценность — Жизнь. “Можно знать истины веры одним умом и памятью, — говорит архиепископ Иннокентий, — но, как бедно, безжизненно и бесплодно это познание! Можно знать истины веры одною деятельностью, обращая их в правила жизни; но и сие познание, хотя гораздо выше первого и необходимо к совершенству, — хладно, сухо, и вместо отрады часто производит духа работы в боязнь. Токмо участие облагодатствованного сердца делает иго самоотвержения благим и бремя заповедей легким” [2: 713].

Духовная культура выступает интегративной качественной характеристикой духовности человека. Сегодня она является важнейшим средством достижения устойчивого развития государства, требующего изменения целей человеческой деятельности, которые во многом определяются единством нравственного и эстетического отношений. Исходя из этого нравственно-эстетический контекст воспитательного потенциала духовной культуры личности является актуальной исследовательской проблемой.

Цель нашего исследования включает определение связи уровня реализации поведения личности, соответствующей им эстетической основы и общих механизмов развития духовной культуры. Теоретические основы обеспечивают раскрытие ценностных аспектов духовной культуры исходя из того, что современный человек все чаще становится объектом манипулирования. Это обусловлено, во-первых, тем, что только целостная личность духовно и нравственно свободна и вместе с тем наделена ответственностью за свои дела и поступки. Источниками внутренней свободы и ответственности в целостной личности служит нравственно-гуманистические и экологические императивы. Во-вторых, общество со своими, имманентно присущими ему законами, зачастую не отвечает нравственно-экологическим императивам и существующим традициям. В-третьих, императивные формы культуры — нормы (внешний регулятор) подкрепляются аксиологическими формами — ценностями (внутренний регулятор). В-четвертых, современные инновации возникают как аксиологические процессы в ответ на дискредитацию существовавших ценностей. Учет этих аспектов необходим для решения проблемы изменения материально-ценностной ориентации современной цивилизации и использования ее потенциала для культурной эволюции человека.

Эстетический и нравственный потенциал духовной культуры

Духовная культура, безусловно, обладает неисчерпаемым эстетическим потенциалом и совокупностью средств для развития личности и ее профессионального роста. Она влияет на все сферы жизнедеятельности индивида и выступает в качестве ресурса (источника) его духовного и нравственного возвышения.

По мнению Ю.М. Лотмана, особое значение в реализации духовного потенциала отводится инверсии, включающей следующее

требование «в расположении ценностных характеристик относительно оппозиции: “центр/периферия”. Если центр модели мира (расположение “Я” воспринимающего культурного субъекта) получает высшую ценностную характеристику, а периферия (культурное “они”) — низшую, возникает ситуация самоизоляции, и усвоение текстов извне тормозится. Если же позиция внутреннего “Я” культуры оценивается на ее аксиологической шкале как недостаточная или дефективная, а позиция внешней культуры получает соответственно высокую оценку, то создается благоприятная обстановка для восприятия внешних текстов» [3: 206].

Исходя из предложенной философами современной социокультурной модели базовых ценностей, в основе которой лежит представление о существовании двух основных типов взаимоотношения между индивидом и обществом, доминирующая роль отводится традиции как высшей ценности с ее нравственными и эстетическими особенностями, закрепленными в обычаях, правилах, нормах (традиционное общество), и жизни, свободе индивида с его независимостью в выборе ценностей и норм (современное, открытое, либеральное общество) [1: 329].

Наши многолетние исследования эстетических и нравственных оснований культуры студентов педагогических вузов России и Украины подтверждают, что именно интеграция данных ценностей выступает в качестве фундаментальной базы для разработки новой духовной парадигмы с учетом традиций и инноваций. Становление личности в данном контексте направлено на достижение нравственного и эстетического совершенства путем идентификации и самосовершенствования.

Духовная культура при таком подходе включает познавательный и преобразовательный процесс с целью сохранения вкусов, норм, идеалов, передаваемых из поколения в поколение. В данном контексте необходимо выделить единство внутренней и внешней сторон культуры, которое проявляется в активности человека и служит эстетическим выражением его нравственного достоинства. Поэтому так важно для современного человека вести нравственно-эстетический диалог с самим собой, заниматься сложной внутренней духовной работой.

Для будущей цивилизации перспективным направлением в духовном становлении личности является элиминация негативных качеств. “Прекрасное, — утверждает М.М. Бахтин, — побуждает индивида и к нравственной чистоте, и наоборот, сознание того, что какие-то качества человека не делают его красивым или

хотя бы привлекательным в глазах окружающих становится нередко стимулом к самосовершенствованию» [4: 5].

В этом отношении заслуживает внимания концепция А. Менегетти об этике и эстетическом здоровье [5].

А.Ф. Лосев в свою очередь подчеркивал, что единство процессов нравственного, гражданского, эстетического, умственного развития служит почвой для обоснования значимости духовной культуры в целостном процессе формирования личности: «Эстетическое воспитание тут абсолютно неотделимо ни от физического, ни от морального, ни от умственного воспитания... И кто разделяет эти сферы настолько, что находит возможность говорить отдельно о моральном воспитании ... и отдельно об эстетическом, ... тот не знает подлинного “классического стиля философии и педагогики”» [6: 88—89].

В.А. Сухомлинский в книге “Как воспитать настоящего человека” в разделе “Отношение к красоте в природе и обществе” раскрывает связь нравственного и эстетического в духовной культуре личности в следующих положениях.

1. “В мире есть не только нужное, полезное, но и красивое. С того времени, как человек стал человеком, с того мгновенья, когда он засмотрелся на лепестки цветка и вечернюю зарю, он стал всматриваться в самого себя. Человек постиг красоту.

Красота — это глубоко человеческое. Красота существует независимо от нашего сознания и воли, но она открывается человеком, им постигается, живет в его душе, — не было бы нашего сознания — не было бы и красоты”.

2. “Красота — это радость нашей жизни. Человек стал Человеком потому, что увидел глубину лазурного неба, мерцание звезд, розовый разлив вечерней зари, прозрачную дымку степных просторов, багровый закат перед ветренным днем, трепетание марева над горизонтом, синие тени в сугробах мартовского снега, журавлиную стаю в голубом небе, отражение солнца в мириадах капель утренней росы, серые нити дождя в пасмурный день, фиолетовое облако на сиреневом кусте, нежный стебелек и голубой колокольчик подснежника — увидел и, изумленный, пошел по земле, создавая новую красоту. Остановись и ты в изумлении перед красотой — и в твоём сердце расцветет благородство. Перед человеком открылась радость жизни потому, что он услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручейка и переливы серебряных колокольчиков в горячем летнем небе, шуршанье снежинок и стон метели, ласковое плесканье волны и торжественную тишину ночи — услышал и, затаив дыханье, слушает сотни и

тысячи лет чудесную музыку жизни. Умей и ты слушать эту музыку. Дорожи красотой, береги ее”.

3. “Если хочешь быть красивым, трудись до самозабвения, трудись так, чтобы ты почувствовал себя творцом, мастером, господином в любом деле. Трудись так, чтобы глаза твои выражали одухотворенность великим человеческим счастьем — счастьем творчества. Внешняя красота имеет свои внутренние, нравственные истоки. Любимое творчество накладывает отпечаток на черты лица, делает их тоньше, выразительнее” [7].

Красота — средство воспитания чуткости души

“Красота — могучее средство воспитания чуткости души. Это вершина, с которой ты можешь увидеть то, что без понимания и чувствования прекрасного, без восторга и одухотворенности никогда не увидишь. Красота — это яркий свет, озаряющий мир, при этом свете тебе открывается истина, правда, добро; озаренный этим светом, ты испытываешь приверженность и непримиримость. Красота учит распознавать зло и бороться с ним. Я бы назвал красоту гимнастикой души — она выпрямляет наш дух, нашу совесть, наши чувства и убеждения. Красота — это зеркало, в котором ты видишь сам себя и благодаря которому, так или иначе, относишься сам к себе” [7].

Действительно, нравственная, эстетическая оценка активности личности является отражением в его сознании высших потребностей (потребностей роста), способностей, достижения целей личности. Подтверждением этому служит проявление различных форм реализации гражданской активности в практике подготовки учителя. К ним относятся клубы по интересам, общественные объединения научной, культурной, спортивной, досуговой, благотворительной направленности, участие в деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, выполнение общественных поручений в рамках учебного заведения. По данным анкетного опроса, разработанного и проведенного нами в педагогических вузах Украины и России, наблюдается зависимость гражданской активности студентов от уровня, качества их эстетической информированности, опыта художественно-эстетической деятельности, аксиологических мотивов.

Наши исследования подтверждают, что единство нравственного и эстетического в духовной культуре личности является ведущим фактором, препятствующим вытеснению национальных

традиций массовой культурой. Это обусловлено специфическим единством эстетического, включающего “гносеологические” категории типического, подлинного, фантастического, эвристического, которые приближают красоту к истине. Красота же “опосредующее звено между добром и истиной” (А.В. Гулыга). Эстетические категории (прекрасное, возвышенное, трагическое, комическое, драматическое) обращены к поведению человека.

Признание духовной культуры, ее нравственного и эстетического потенциала в качестве одного из ведущих факторов реализации ноосферного варианта устойчивого развития государства и общества определяется самой спецификой становления ноосферы. Ее сущность — “это не только выдвижение нравственного разума на приоритетное место в развитии общества, но и обретение им новых качеств, которыми ранее разум не обладал” [8: 32].

Все это требует установления новых отношений, новой этики, которую назовем эстетической этикой. Именно она обеспечит участие каждого гражданина в реализации стратегии устойчивого развития государственно-общественных и социально-экономических отношений в своем неповторимом индивидуальном варианте.

Духовная сущность единства нравственной и эстетической деятельности выражена в словах П.Л. Капицы: “Чтобы появилось желание начать творить, в основе должно быть недовольство существующим, т.е. надо быть инакомыслящим”.

И нравственная, и эстетическая деятельность как способ присвоения человеком своей родовой сущности проявляется в отношении. Имманентная саморазвитию человека потребность в таких отношениях порождает духовную общность людей.

В деятельностном пространстве на основе творческого поиска развиваются нравственно-эстетические способности (восприятие, переживание, эмоции, чувства, чувственная основа вкуса и т.д.) человека. Это обусловлено тем, что деятельность, опосредованная общечеловеческими ценностями, организуется как творческая по целям, мотивации, индивидуальная по стилю и совместная по характеру.

Как показывают современные междисциплинарные исследования, духовную основу деятельности должна составлять культурная идентификация, которая предполагает постоянное соотнесение личности с существующими культурными традициями и реальной мультикультурной средой в условиях постоянного изменения культур в их взаимодействии; активное накопление нравственного и эстетического опыта.

Важным этапом в исследовании данных процессов является определение связи уровней реализации поведения личности, соответствующей им эстетической основы и общих механизмов развития духовной культуры. Построенная модель, отражающая данную связь, включает: эволюционно развившиеся мотивационные предрасположенности личности, профессионально-индивидуальные задачи, личностно ориентированные действия — уровни реализации поведения личности; эстетическую склонность, эстетическое исполнение, творчество, эстетическую рефлексю — эстетическую основу духовной культуры; идентификацию, интериоризацию, интерпретацию, ассимиляцию, экзистенциальный выбор, самопознание, самосовершенствование, самореализацию, самоактуализацию — механизмы развития духовной культуры.

Эволюция социально-культурных систем требует тщательного глубокого изучения и обобщения взаимосвязанных философских, нравственных и эстетических аспектов деятельности личности. Духовная деятельность — сложная самоуправляющаяся социальная система, имеющая конкретную продуктивную цель, результат, социальную и личностную значимость, а ее продукты содержат новизну, эстетическую форму, поэтому как исходная позиция для определения ее сущности предлагается системная характеристика разновидностей духовной деятельности, обоснованная М.С. Каганом.

Человеческая деятельность — это историческое явление, она возникает, совершенствуется вместе с развитием социальных отношений, которые она обслуживает и которые она же постоянно изменяет. Рассматривая структуру человеческой деятельности, М.С. Каган констатирует, что художественное овладение человека миром включает в себя все четыре вида деятельности — познавательный, ценностно-ориентационный, преобразовательный и коммуникативный. Данные виды деятельности, сливаясь воедино в художественном творчестве, предстают как подсистемы некоего системного художественного целого. Все эти характеристики разнообразные, только соотнесение с сегодняшней практикой образования и проекцией ее на будущее позволяет детальнее рассмотреть концепцию М.С. Кагана, поскольку в ней выделяются следующие компоненты деятельности:

- 1) мотивационный, включающий потребности, идеалы, мотивы, установки, интересы, увлечения личности;
- 2) ориентационный, содержащий механизмы целеполагания, планирования и прогнозирования деятельности;

3) операционный, состоящий из врожденных качеств индивида — задатков, способностей, одаренности, таланта, гениальности и тех возможностей, которые психика приобретает в онтогенезе — умений, навыков, привычек, мастерства;

4) энергетический, складывающийся из эмоционально-волевых аспектов операций и действий (внимание, воля, эмоциональный фон деятельности);

5) оценочный, совершающий обратную связь, поскольку “деятельность не может быть саморегулирующейся системой, если субъект не сумеет получить информацию об эффективности совершаемых действий и корректировать на этой основе работу всех описанных выше блоков” [9].

Духовная деятельность субъектов

Духовная деятельность субъектов базируется на культурных нормах и нравственных императивах, а также эстетических дидактических образцах, дидактические нормы и образцы не доминируют, они зависят от эстетических ценностей и нравственных императивов.

Данная позиция исходит из того, что «рассмотренная в призма “отношения” общественность выражает человеческую природу в свойственном ей ракурсе отношения к сущему: человек относится к другому как человеку; к вещи так, “как того требует сущность самой вещи” (Маркс), умеет прилагать к предмету соответствующую мерку. Таким образом, раскрывается источник единства теоретического, эстетического и нравственного способов освоения человеком действительности» [10: 17].

Новый тип интеграции истины и нравственности, целерационального и ценностно-рационального действия обеспечивается единством чувственного и рационального начал в освоении реальности, формирующим целостность личности и развивающим его нравственно-эстетические качества. В основе данного единства лежит реализация в культуре “характерного” (Гегель) и эстетических интегрирующих модулей (А. Моль). “Характерное”, по Гегелю, предполагает, “во-первых, некое содержание, например, определенное чувство, ситуацию, событие, поступок, индивида; во-вторых, тот способ, каким это содержание изображается”. К числу эстетических интегрирующих модулей мы отнесли целостные элементы культуры, повышающие ассоциативное творческое восприятие личности. В качестве эстетических интегрирующих модулей выступают искусство, культурные ценности, мода, эстетика при-

роды, образовательной среды, религии, информационного поля, обеспечивающие эстетизацию культуры и стабильность картины мира личности.

Например, эстетическая установка и сила воздействия пения выражена в романе Ч. Айтматова “Плаха” в размышлениях одного из героев, присутствующего на концерте церковного хора болгарской православной церкви: “А они пели, эти десятеро, Богом сопряженные вместе, с тем, чтобы мы погружались в себя, в кружащие омуты подсознания, воскрешали в себе прошлое, дух и скорби ушедших поколений, чтобы затем вознеслись, воспарили над собой и над миром и нашли красоту и смысл собственного предназначения, — однажды явившись в жизнь, возлюбите ее чудесное устройство. Эти десятеро пробуждали в душах высшие порывы, которые редко охватывают людей в обыденной жизни, среди постылых забот и суеты. И оттого собравшихся безотчетно переполняла благодать, их лица были взволнованы, у некоторых поблескивали слезы на глазах” [11].

Можно привести пример использования эстетических интегрирующих модулей в творчестве самих исполнителей. Заслуживают особого внимания размышления о своем творчестве А.И. Лактионова, который пишет о картине “Тишина”: «“Тишина” — так называется полотно, которое я пишу уже пятый год. Расскажу вам, как зародилась у меня эта тема. Многие из вас — счастливые обладатели детишек, и все вы, особенно городские папы и мамы, знаете, сколько забот с малышами летом. Вот и у нас, когда надвигается лето, начинаются заботы, — куда вывозить ребят, а у меня их ни мало, ни много — семеро. Летом 1958 г. посоветовали нам друзья отправиться на берег ласкового Янтарного моря в маленький литовский городок Палангу. Приехал, поглядел вокруг себя и опешил: не ожидал увидеть в миниатюрной Прибалтике такой могучей, девственной природы. Дивная зелень, дивное доброе солнце. Дома оно не всегда балует нас, грешных. Вот в этих тенистых рощах-парках я и подглядел сцену, которая меня глубоко взволновала. Вечная тема — мать и дитя. В этом пейзаже мне хотелось показать спокойную радость, счастье, тишину».

Таким образом, выбор определенного механизма развития духовной культуры личности определяется не только знаниями, но и единством нравственных и эстетических оценок, сформулированных на базе чувственного и рационального компонентов.

Все вышеизложенное приводит к выводу, что духовная культура предстает формой бытия, образованной человеческой деятель-

ностью, и включает нравственные и эстетические качества самого человека как субъекта деятельности — качества сверхприродные, которые формируются в ходе исторического становления человека. К ней относятся способы творческой деятельности, совершенствующиеся в процессе передачи из поколения в поколение, и результаты, опредмеченные в ценностях, нормах, традициях, знаково-символических системах, вторичные способы деятельности, служащие распредмечиванию человеческих качеств, хранящихся в предметном бытии культуры.

Список литературы

1. Диалог культур в глобализирующемся мире: мировоззренческие аспекты / Отв. ред. В.С. Степин, А.А. Гуссейнов. М.: Наука, 2005. 428 с.

2. Закон Божий. Для семьи и школы со многими иллюстрациями. Составил Протоиерей Серафим Слободской. 4-е изд. Типография преп. Иова Почаевского. N.Y. Holy Trinity Monastery, Jordanville. 1987. 723 с.

3. *Лотман Ю.М.* История и типология русской культуры. СПб.: Искусство — СПТ, 2002. 768 с.

4. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

5. *Менегетти А.* Проект “Человек” / Пер. с итал. М.: ННБФ “Онтопсихология”, 2001. 224 с.

6. *Лосев А.Ф.* Форма—Стиль—Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи; Общ. ред. А.А. Тахо-Годи, И.И. Маханькова. М.: Мысль, 1995. 944 с.

7. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. М.: Педагогика, 1989. 288 с.

8. Стратегия и проблемы устойчивого развития России в XXI веке / Под ред. А.Г. Грандберга, В.И. Данилова-Даниляна, М.М. Ципанова, Е.С. Шопхоева, М.: ЗАО Издательство “Экономика”, 2002. 414 с.

9. *Каган М.С.* Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.

10. *Фортова А.И.* Диалектическое единство нравственного и эстетического: Автореф. дис. ... докт. философ. наук. М., 1987. 31 с.

11. *Айтматов Ч.* Плаха // Новый мир. 1986. № 6. С. 38.

MORALLY-AESTHETIC CONTEXT EDUCATION POTENTIAL OF THE SPIRITUAL CULTURE TO PERSONALITIES

L.V. Sukhodolskaya-Kuleshova

In article spiritual culture is presented as qualitative feature morally person. Morally-aesthetic context education potential expects wholeness,

comprehension to need to spiritual reformation with handhold on base value, presentations spiritual unity mankind on base moral and aesthetic to activity; the account of the new type to integrations, appearing in modern world.

Key words: *spiritual culture, morally-aesthetic context, education potential, morally-aesthetic abilities, spiritual activity subject, mechanisms of the development of the spiritual culture.*

Сведения об авторе

Суходольская-Кулешова Лариса (Орыся) Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогического мастерства, ученый секретарь НП Центра развития образования, науки, культуры “Обнинский полис”, ведущий научный сотрудник ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО, лауреат премии Правительства РФ в области образования. E-mail: s-kdn@yandex.ru

РЕАЛИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О “КОНЦЕПЦИИ ПОДДЕРЖКИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ”

Ю.В. Новаковская

*(кафедра физической химии химического факультета
МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: jynovakovskaya@gmail.com)*

Проанализирована “Концепция поддержки развития педагогического образования”, предложенная Министерством образования и науки РФ. Отмечено отсутствие в этой концепции серьезного системного анализа существующей ситуации в сфере образования и методически обоснованных путей выхода из нее. Сформулировано базовое условие привлечения на должность учителя самых способных выпускников педагогических вузов: в стране вместо идеологии обогащения должна появиться идеология повышения культурного и интеллектуального уровня общества в целом. Указано, что при подготовке специалистов необходим четкий, хорошо продуманный план обучения, существенной составляющей которого должно быть углубленное изучение психологии. Отмечена недопустимость как “независимой” сертификации педагогов, так и подготовки управленческих кадров, не имеющих серьезного базового педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка специалистов, системный анализ, психология, сертификация специалистов, управленческие кадры, интеллектуальное развитие.

В последнее время Министерство образования демонстрирует озабоченность дефицитом педагогических кадров и недостатками системы подготовки будущих учителей в профильных вузах. Именно это, по-видимому, привело к появлению на свет труда под названием “Концепция поддержки развития педагогического образования”. В этом тексте, подобно иным трудам, выходящим из-под пера методистов Министерства образования, трудно найти что-либо конкретное как в части обобщения существующих проблем в сфере подготовки педагогов, так и в перечислении мер, которые следовало бы предпринять для решения этих проблем.

Обилие слов и словосочетаний, имеющих некоторое отношение к обсуждаемому предмету, вероятно, призвано скрыть отсутствие детального рационального анализа существующей ситуации и методически обоснованных путей выхода из нее. Как будет видно из представленных ниже фрагментов этой Концепции, даже перечисляя основные проблемы и первоочередные задачи, призванные их разрешить, авторы тщательно избегают четких логически выверенных формулировок. В принципе это помогает избежать излишней критики (ведь расплывчатую формулировку можно интерпретировать очень по-разному), но по сути показывает нежелание или неспособность авторов не только предложить правильные меры в плане улучшения подготовки будущих педагогов, но и просто понять, что же происходит в системе образования.

Согласно предложенной Концепции есть три группы проблем:

1) **“проблемы входа в профессию**, к которым можно отнести: низкий средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогических программ и отсутствие возможности отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности на специальности и направления подготовки педагогов; низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ по специальности в систему образования”;

2) **“проблемы подготовки**, к которым можно отнести: неудовлетворительное качество подготовки выпускников (устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода в подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы), слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах”;

3) **“проблемы удержания в профессии**, к которым можно отнести: отсутствие прогнозирования потребностей в педагогических кадрах по регионам, отсутствие ответственности регионов за невыполнение КЦП и трудоустройства выпускников, низкую эффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников, отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей, а также отсутствие карьерных перспектив учителя, усилившаяся в последнее время задержка с уходом из школы учителей, которые фактически не соответствуют современным требованиям”.

Отдельные места выглядят вполне разумными, например констатация факта об отсутствии информации о потребностях в пре-

подавателях определенных предметов в определенных регионах. Кое-что звучит абсурдно и безнравственно, как, например, фраза об “усилившейся в последнее время задержке с уходом из школы учителей, которые фактически не соответствуют современным требованиям”. Что такое современные требования? Разве Министерство образования всерьез пыталось проанализировать сложившуюся в стране драматическую ситуацию в сфере школьного образования? Разве оно сформулировало перечень мер, реально необходимых для выхода из этого катастрофического тупика? Или умение учителя работать с интерактивной доской или электронной книгой — это главное? Если да, то хочу напомнить всем тем, кому сейчас за сорок и кто занимает более или менее высокие посты в Министерстве образования, что закончили школу они во времена, когда не только современных электронных устройств, даже простеньких компьютеров там не было. И не использовали учителя все эти технологические новинки в процессе преподавания. И как-то смогли дать своим ученикам неплохое образование, которое позволило сделать карьеру. Все те, кто изобретал эти устройства, сами ни с чем подобным в школе не сталкивались. Значит, проблема вовсе не в этом. Вся эта электроника легко может быть освоена молодыми людьми при наличии просто хорошего образования. Образование, которое позволит в будущем не только понять принцип действия таких устройств, но и найти пути их усовершенствования. А сами эти новые технические средства в существенной степени превращают процесс обучения в игру, чего как раз следует избегать. Более того, требования многих современных педагогов, согласно которым дети должны выполнять домашние работы творческого характера по различным предметам, начиная с истории и заканчивая естественными дисциплинами, с использованием компьютеров и представлять свои сочинения (с обязательными иллюстрациями) распечатанными на принтере (желательно, цветном) и сшитыми или сброшюрованными, — это уже даже не превращение работы в игру, это (в большинстве случаев) перекалывание работы на плечи родителей. Такое домашнее задание выполнять будут именно родители или старшие братья или сестры, а дети вообще ничему учиться не будут, разве что прочитают текст, кем-то сочиненный и красиво отформатированный. При этом они придут к закономерному выводу: не надо самому что-либо делать, за чем-либо наблюдать (если задание, например, по биологии), что-либо анализировать — все это можно найти в компьютерной сети. Поэтому чем в большей степени в процесс обучения будет внедряться современная тех-

ника, тем хуже дети будут владеть материалом и тем хуже будут развиты их способности к творчеству, анализу и выражению собственных мыслей. А это неизбежно приведет к недостаточному развитию мозга и общей деградации индивидуума.

Справедливости ради замечу, что многим учителям старшего поколения действительно трудно иметь дело с современными подростками. Но причина не в их непрофессионализме, а в том, что современное государство и компьютерные игры уродуют подрастающие поколения. И молодые специалисты, только что получившие дипломы, не будучи ни по возрасту, ни по образованию психологами, не спасут современную школу, а породят еще больше нерешаемых проблем подростков.

Когда в Концепции говорится об “устаревших методах и технологиях” при подготовке специалистов и об “отсутствии связи между изучением учебных дисциплин и потребностями реальной школы”, я вообще перестаю понимать, что хотят сказать авторы. Разве в последние пару десятилетий сделаны принципиальные открытия в области психологии, изучение которой столь необходимо при подготовке будущих педагогов? Или кто-то показал, что содержание основных изучаемых в школе дисциплин, их базовые концепции и фактический материал принципиально изменились, а то, что говорилось раньше по существу предметов, в корне неверно? И если упоминание об устаревших методах, по-видимому, отражает желание обосновать необходимость введения электронных устройств в процесс обучения (что вовсе не составляет жизненно необходимый компонент образовательного процесса — есть значительно более важные составляющие), то в случае с “отсутствием связи между изучением предметов и потребностями реальной школы”, полагаю, и сами авторы плохо понимают, что они говорят. Это не более чем привлекающая внимание фраза, которая призвана показать, что все у нас плохо и надо обязательно что-то делать.

Все остальное можно суммировать приблизительно так: профессия учителя не считается престижной, поэтому низки как уровень абитуриентов педагогических вузов, так и уровень и доля тех выпускников, которые осознанно выбирают для себя эту профессию. В итоге наблюдается недостаток учителей вообще и хороших учителей в особенности. Но “привлечь на должность учителя самых способных выпускников” можно только при одном базовом условии: в стране вместо идеологии обогащения отдельных индивидуумов за счет всех остальных и за счет невосполнимых

природных ресурсов должна появиться идеология повышения культурного и интеллектуального уровня общества в целом. Создать соответствующие условия может только государство. А делать ответственными за драматическое положение дел в сфере образования исключительно педагогические вузы — это то же, что обвинять в аварии стрелочника, у которого нет доступа к пульта управления стрелочного перевода.

Но, может быть, мы сильно сгустили краски, и авторы Концепции все же предлагают правильные (пусть и локальные, не в государственном масштабе) пути выхода из кризисной ситуации в сфере образования? Посмотрим, каковы с их точки зрения безотлагательные меры. Первоочередными задачами, которые предстоит решить, они считают следующие (сохранено оригинальное выделение фраз):

1) «**повышение качества обучения студентов**, получающих педагогическое образование, за счет **отказа от линейной траектории обучения** и создания условий свободного “входа” в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся»;

2) “**изменение содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях** обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования, практическую подготовку, усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок...”;

3) “**повышение эффективности существующих педагогических колледжей и вузов**, реализующих программы подготовки педагогов, за счет введения совместных программ практической подготовки педагогов (прикладного бакалавриата)”;

4) “**разработка и апробация системы независимой профессиональной сертификации педагогов**”.

Поскольку обсуждаемые далее в Концепции ключевые элементы новой системы педагогической подготовки лишь слегка конкретизируют действия, нацеленные на реализацию этих четырех основных направлений реформы, посмотрим внимательнее на каждый из пунктов.

Отказ от линейной траектории обучения по сути означает отказ от четкого, хорошо продуманного плана подготовки молодых специалистов, которым необходимо в определенной последовательности и определенном объеме освоить большое количество

дисциплин. Даже если речь идет о специалистах, которым предстоит заниматься научной работой, где отсутствуют жесткие рамки и необходим свободный полет воображения и творческой мысли, это все равно неправильно. В случае же с педагогами, которые должны в своей работе придерживаться массы правил и не выходить за определенные рамки (речь не о творческом подходе к представлению учебного материала, а о процессе обучения в целом), такое хаотическое обучение приведет к формированию очень плохо образованных, малограмотных и психологически не подготовленных кадров.

Второй пункт об изменении содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения фактически сводится к “насыщению учебных планов разветвленной системой практик, стажировок”. Несомненно, практический опыт под “присмотром” опытных педагогов, которые помогут проанализировать ошибки и найти более правильные способы общения с учениками и представления учебных материалов, необходим. Но эксперименты на детях недопустимы, поэтому к практической деятельности могут допускаться студенты, освоившие не только специальные предметы, но и основы психологии, причем в результате разрешения большого числа модельных ситуаций, т.е. не ранее 4—5-го курса. И вот тут мы смотрим на следующий пункт Концепции и видим, что “повышать эффективность существующих педагогических колледжей и вузов” планируется за счет “введения совместных программ практической подготовки педагогов (прикладного бакалавриата)”, т.е. подготовки будущих учителей в укороченные сроки, года за три—четыре. Вообще “прикладной педагогический бакалавриат” рассматривается как “основная модель подготовки педагогических кадров”. И что будут делать такие недоучки в школе? Калечить следующие поколения детей? Нам ведь нужно не определенное число учителей для формального заполнения вакантных мест в школах, а соответствующее число педагогов, способных научить и воспитать подростков! Примечательно, что авторы Концепции сами говорят буквально следующее (интересно, понимают ли они, что говорят?): “Система стимулирования практической работы студентов в школах, ... не приводящая к излишнему ухудшению показателей эффективности этих образовательных учреждений”!

О “разработке и апробации системы независимой профессиональной сертификации педагогов” вообще говорить не хочется. Что такое независимые “конторы”, выдающие те или иные сертификаты, мы за последние годы хорошо узнали. И если такие

конторы будут оценивать будущих педагогов, то в принципе на этом можно закрывать обсуждение соответствующей темы, констатируя факт: найден действенный способ окончательно уничтожить не до конца еще разрушенное школьное образование в нашей стране. И вспомогательным инструментом в этом деле будет реализация проекта по развитию управленческих кадров для системы педагогического образования (в частности, в рамках специализированной магистратуры). Господствующая в последнее время странная идея, что эффективные менеджеры (или управленцы) могут вообще не быть специалистами в той области, которой они руководят, вызывает лишь сожаление. Мы уже имели возможность (и не раз) увидеть, что такое эти менеджеры, которые умеют думать только о деньгах, причем о краткосрочной прибыли, и в принципе не понимают, что такое серьезное планирование и развитие в многолетней перспективе. Один плохой управленец может привести к остановке или закрытию целого предприятия. Но если есть еще хорошие специалисты-производственники, то завод (хотя и при больших дополнительных финансовых затратах) можно запустить вновь. Если же в результате работы плохих управленцев будут подготовлены (очень быстро и экономно) плохие учителя, а потом их работой в школе тоже будет руководить менеджер, не имеющий представления о том, что такое работа учителя, но желающий повышать некие формальные показатели (не заботясь о духовном и интеллектуальном развитии учеников), то в итоге в стране просто не будет специалистов, потому что специалисты — это следующая после школы ступень в образовательной иерархии. Не будет полноценных грамотных выпускников школ — не будет и способных трудиться в самых разных областях выпускников не только вузов, но техникумов или технических колледжей. И восстанавливать производство будет некому. Вот такая простая логическая цепочка.

Пожалуй, пора подвести итог. Судя по опубликованной Концепции, Министерство образования видит, что в нашей стране есть проблемы в сфере школьного образования, поскольку не хватает хороших педагогов. Но созданная его трудами Концепция — не более чем набор не наполненных реальным смыслом общих фраз в сочетании с губительными для системы образования идеями о способах рационализации подготовки учителей. Пока еще не поздно, очень бы хотелось, чтобы те, кто отвечает в стране за систему образования, осознал, насколько серьезна стоящая перед государством проблема, потому что главное условие сохранения в нашей стране хорошей образовательной системы — формиро-

вание идеологии повышения культурного и интеллектуального уровня общества в целом. Тогда и все вспомогательные задачи, касающиеся учета различных аспектов собственно процесса обучения детей и подростков в школе и соответственно правильной подготовки будущих педагогов, можно будет решить.

ON THE “CONCEPT OF THE SUPPORT OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL EDUCATION”

Yu. V. Novakovskaya

“Concept of the support of development of pedagogical education” proposed by the Ministry of Education and Science of Russian Federation is discussed. It is noted that in this document, there is no detailed systematic analysis of the current situation in the sphere of education and the ways of solving the problems. The basic principle of recruiting the most talented graduates of pedagogical institutes as school teachers is formulated as follows: the current ideology of the state, which consists in personal enrichment, should be replaced with the ideology of increasing cultural and intellectual level of the whole society. It is stressed that training specialists should be based on well thought-out definite plans of teaching different subjects, necessarily including the profound studying of psychology. It is pointed out that both “independent” certifying of pedagogues and training managers with no special basic pedagogical education is absolutely inadmissible.

Key words: *pedagogical education, training specialists, systematic analysis, psychology, certifying of specialists, managers, intellectual development.*

Сведения об авторе

Новиковская Юлия Вадимовна — доктор физико-математических наук, доцент кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-48-62; e-mail: jnovakovskaya@gmail.com

СОБЫТИЯ И ГОДЫ

ЮБИЛЕЙ ОДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЕЖЕГОДНИКА — ДЕТИЩА ХИМИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА МГУ

Н.Е. Кузьменко, Г.В. Лисичкин, Н.Х. Розов, О.Н. Рыжова

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

Статья посвящена десятилетнему юбилею ежегодного сборника “Естественно-научное образование”, который зародился благодаря Международной Менделеевской олимпиаде школьников по химии и к настоящему времени превратился в достаточно известное, авторитетное, цитируемое издание. Ежегодник — весьма содержательная коллекция статей, посвященных самым разнообразным аспектам педагогики, дидактики, образовательной политики, организации образования (как химического, так и естественно-научного и математического), методики преподавания химии в школе и вузах, олимпиадного движения, работы с одаренными школьниками, международного образовательного опыта.

Ключевые слова: *Международная Менделеевская олимпиада школьников по химии, естественно-научное образование, аспекты педагогики, дидактики, образовательной политики.*

Десять лет назад появилась небольшая, внешне ничем особо не выделяющаяся книжка “Современные тенденции развития химического образования”. Могло бы показаться, что этот сто-страничный сборник — просто эпизодическое собрание статей нескольких авторов на тему, представляющую интерес для достаточно ограниченного круга специалистов по химическому образованию в школе и вузе. Но он оказался живучим, появлялся регулярно каждый год, постепенно превращаясь в весьма заметное явление на горизонте российских образовательных публикаций. И вот вышел в свет очередной, уже десятый по счету: “Естественно-научное образование: время перемен”.

Сборник содержательно и организационно опирается на Международную Менделеевскую олимпиаду школьников по химии,

которая занимает особое место в современном олимпиадном движении [1]. Ее предшественница, Всесоюзная химическая олимпиада, практически единственная из предметных олимпиад, пережила распад СССР и дала жизнь Менделеевской олимпиаде, организация и проведение которой сейчас лежит на химическом факультете МГУ.

Год за годом расширяется круг государств-участников Менделеевских олимпиад. В последние годы в олимпиаде, кроме представителей стран СНГ и Балтии, участвуют школьники Болгарии, Венгрии, Македонии, Румынии, Саудовской Аравии и Турции. Таким образом, олимпиада объединяет представителей более 20 стран. Конечно, не всегда представители всех этих стран собираются вместе — экономические, а подчас и политические факторы препятствуют участию национальных команд в очередной олимпиаде. Однако ежегодно на Менделеевской олимпиаде на неделю собираются вместе единомышленники — представители разных стран, имеющие отношение к химическому образованию и работе с одаренной, талантливой молодежью. Это руководители национальных команд — школьные учителя, преподаватели вузов, работники органов образования, сотрудники научно-исследовательских институтов, студенты и аспиранты. Кроме того, это многочисленные представители страны, принимающей у себя олимпиаду. Это, наконец, члены Международного жюри олимпиады и ее оргкомитет. На официальных и неофициальных встречах ими обсуждаются самые разнообразные проблемы развития химического образования в средней и высшей школе, и это живое, заинтересованное общение, обмен мнениями и опытом — бесценны.

Очень важной в этом отношении стала 38-я Менделеевская олимпиада 2004 г. в Молдове, по результатам которой в Кишиневе и был опубликован первый сборник “Современные тенденции развития химического образования” [2]. Материалы этого и последующих сборников в той или иной степени посвящены проблемам реформирования национальных систем образования. Интерес к этой тематике легко объясним, поскольку в последние два с лишним десятилетия практически все страны-участницы олимпиады находятся в поиске новых путей, подвергая свои системы образования затянувшейся модернизации и рискуя при этом безвозвратно утратить то, что было создано за предшествовавший период. Катализатором стал Болонский процесс, который может привести к снижению уровня фундаментальности образования (прежде всего — естественно-научного). Авторы публикаций

настойчиво ищут ответ на краеугольный вопрос: как сохранить и приумножить важнейшие составляющие образования — его фундаментальность и качество. Сборник предоставляет свободную публичную трибуну всем, кто заинтересован в успешном поступательном развитии образования (причем не только в России и СНГ, но и в странах дальнего зарубежья). Уникальность ситуации заключается в том, что все образовательные системы, исследуемые как российскими, так и зарубежными (страны Восточной Европы и постсоветского пространства) авторами, происходят во многом от единого базисного корня — советской системы образования. Стартовав из одной точки, развивающиеся системы образования со временем, естественно, приобрели свои национальные особенности, оттенки и проблемы, обсуждение которых, безусловно, взаимно обогащает.

Конечно, вокруг сборника объединились в первую очередь профессионалы-химики, учителя-химики, аспиранты-химики, которые, естественно, “болеют” за состояние обучения “своему” предмету, но они активно участвуют в обсуждении самого широкого спектра проблем среднего и высшего образования в целом. Название сборника закономерно эволюционировало из года в год, подчеркивая тем самым, что в круг его проблематики уверенно вошло все естественно-научное образование. С 2005 до 2009 г. сохранялось первоначальное основное название сборника “Современные тенденции развития химического образования”, которое продолжалось словосочетанием, лучше всего характеризовавшим избранную проблематику [3—6]. Однако позже возникла потребность расширить тематику сборника, поскольку химическое образование неразрывно связано с естественно-научным и математическим. Это нашло отражение в модернизированном заглавии сборника, изданного в 2010 г. по материалам 43-й Менделеевской олимпиады, состоявшейся в Ашхабаде: “Современные тенденции развития естественно-научного образования” [7]. В 2011 г. было решено сделать название сборника более кратким, но одновременно и более емким: “Естественно-научное образование” [8—11].

Материалы, представленные в сборниках, можно условно подразделить на три категории: первая представляет собой общетеоретические педагогические работы, вторая — более частные материалы, посвященные организации работы в конкретных школах или высших учебных заведениях. В них авторы делятся своим опытом повышения качества преподавания естественно-научных дисциплин. И, наконец, было бы странным, если бы в сборниках

статей по материалам Менделеевских олимпиад не оказалось работ, посвященных различным аспектам школьного олимпиадного движения. Вообще бывает очень интересно взглянуть на проблему с разных точек зрения, это делает обсуждение более объективным, детальным и обогащает дискуссию в научно-педагогическом сообществе.

Десять лет — достаточно солидный отрезок времени, позволяющий подвести некоторые итоги. В десяти книгах сборника содержится 174 статьи, которые подготовили 176 авторов из 14 стран (табл. 1).

Таблица 1

“География” авторов статей сборников

Страна	Число авторов	Число статей
Армения	1	2
Беларусь	7	7
Болгария	4	4
Казахстан	3	6
Кыргызстан	3	1
Латвия	2	1
Молдова	5	3
Россия	138	117
Румыния	3	3
Таджикистан	1	1
Узбекистан	5	4
Украина	4	4
Франция	1	1
Чехия	1	1

Практически все эти страны — государства-участники Менделеевской олимпиады, особняком стоят Франция и Чехия. Францию представляет выпускник химического факультета МГУ, ныне — профессор университета дю Литтораль в Дюнкерке Борис Игоревич Жилинский, написавший в 2011 г. статью “Размышления об образовании: советско-французский опыт”, Чехию — также выпускник химического факультета, член жюри Менделеевской

олимпиады Евгений Александрович Карпушкин, который, будучи докторантом Карлова университета в Праге, подготовил и опубликовал в том же 2011 г. статью “Естественно-научное университетское образование в Чехии и России”.

Все же подавляющее большинство авторов — россияне, более того, москвичи. Это ожидаемый результат, поскольку девять из десяти сборников были изданы в Москве в Издательстве Московского университета. Большинство московских авторов имеют непосредственное отношение к МГУ. Однако кроме Московского университета столичные авторы представляют очень широкий круг организаций — школ, вузов и НИИ (табл. 2).

Таблица 2

Организации г. Москвы, представленные авторами сборников

Организация	Число авторов
<i>Средние общеобразовательные школы</i>	
Гимназия № 1567	1
СОШ № 861	1
Лицей № 1502 при МЭИ	1
Центр спорта и образования “Самбо-70”	1
<i>Высшие учебные заведения</i>	
Академия социального управления	1
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики	1
Московский государственный областной университет	1
Московский городской педагогический университет	1
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана	3
МГУ имени М.В. Ломоносова	82
Московский государственный университет путей сообщения	1
Московский институт электроники и математики	3
Московский педагогический государственный университет	1
Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова	5
Российский университет дружбы народов	3

Организация	Число авторов
Московский энергетический институт	1
<i>Научно-исследовательские институты и академии</i>	
Институт психологии РАН	1
Институт общей и неорганической химии РАН	1
Институт органической химии РАН	2
Институт содержания и методов обучения РАО	1
Московский институт открытого образования	1
Центр педагогического мастерства	2
Российская академия образования	1
Политехнический музей	1
Госкорпорация РОСНАНО	1

Если говорить именно об “университетских” авторах сборника, то они являются представителями четырнадцати подразделений МГУ, среди которых десять факультетов, средняя школа — Специализированный учебно-научный центр (СУНЦ), Центр международного образования и университетский Институт исследования комплексных проблем образования. И все же именно на химическом факультете МГУ сложился коллектив энтузиастов, которые не жалеют времени на то, чтобы активно заниматься практической образовательной деятельностью и теоретически осмысливать состояние отечественного образования. Их усилиями сборник продолжает жить и привлекает внимание своими интересными, полезными и содержательными материалами. Надо сказать, что химический факультет МГУ, к сожалению, единственный из факультетов Московского университета, который регулярно издает ежегодник по вопросам образования и преподавания, хотя среди авторов есть и представители других факультетов и подразделений МГУ (табл. 3).

Интересно, что только пятая часть авторов десяти выпусков сборника имеют или имели в прошлом непосредственное отношение к Международной Менделеевской олимпиаде в качестве руководителей национальных команд или участников олимпиады, членов оргкомитета или Международного жюри. Если проследить тенденцию изменения числа “менделеевских” авторов

Принадлежность авторов статей к подразделениям МГУ

Подразделение МГУ	Число авторов
Механико-математический факультет	3
Физический факультет	1
Химический факультет	55
Биологический факультет	2
Факультет почвоведения	1
Факультет наук о материалах	2
Факультет фундаментальной медицины	6
Философский факультет	3
Психологический факультет	2
Факультет педагогического образования	2
Факультет военного обучения	1
СУНЦ	1
Центр международного образования	1
Институт комплексных исследований образования	2

во времени, можно заметить, как год за годом сокращается их доля в сборниках. Хорошо это или плохо? Мы думаем, что это отражение большой работы, которую ведет редколлегия сборника по поиску и приглашению новых авторов, и одновременно свидетельством роста популярности издания.

Возникнув в недрах Менделеевской олимпиады, ежегодник постепенно расширил круг своих авторов, не замыкаясь исключительно на олимпиадные круги или на сотрудников химического факультета МГУ — в противном случае за десять лет он бы иссяк и был обречен на угасание. Постоянная подпитка материалами из разных стран, разных городов России и из образовательных учреждений различного уровня просто необходима для того, чтобы сборник приносил максимальную пользу образовательному сообществу.

За десять лет сборник превратился в достаточно известное, авторитетное, цитируемое издание, приобрел постоянных авторов и свой круг читателей — это люди из разных стран, работающие в области среднего и высшего образования. Зародившись как из-

дание, целиком и полностью посвященное проблемам именно химического образования, сборник расширил свою проблематику, в его выпуски вошли работы, написанные коллегами, чьи профессиональные интересы лежат в области других наук. Это весьма содержательная коллекция статей, посвященных самым разнообразным аспектам педагогики, дидактики, образовательной политики, организации образования (как химического, так и естественно-научного и математического), методики преподавания химии в школе и вузах, олимпиадного движения, работы с одаренными школьниками, международного образовательного опыта. И многие из этих работ, даже давно опубликованных, не утратили своей актуальности.

Из очень широкого круга вопросов, охваченных статьями сборника, пожалуй, наиболее слабо представлены специальные материалы по частной методике преподавания химии в школе и вузе и по современным достижениям химической науки. Впрочем, это можно объяснить тем, что подробные публикации на эти темы регулярно появляются в широко известных журналах “Химия в школе” и “Химия и жизнь. XXI век”, так что едва ли здесь уместна “конкуренция”.

Первые выпуски сборника уже стали библиографической редкостью. Но интересующиеся читатели могут найти много полезного, обратившись к сайту химического факультета, на котором представлены уже вышедшие томики.

Хотелось бы пожелать ежегоднику дальнейшей успешной жизни и еще большего авторитета в кругах специалистов по педагогике и образованию.

Список литературы

1. Lunin V.V., Nenajdenko V.G., Ryzhova O.N., Kuz'menko N.E. Chemistry of 21st Century. International Mendeleev Chemistry Olympiad / Ed. V.V. Lunin. Moscow: Moscow University Press, 2007. 443 p.
2. Современные тенденции развития химического образования / Под ред. В.В.Лунина. Кишинэу: Univers Pedagogic, 2005. 136 с.
3. Современные тенденции развития химического образования: от школы к вузу / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. 144 с.
4. Современные тенденции развития химического образования: работа с одаренными школьниками / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 158 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2007/sbornik-lunin/welcome.html> 25.06.2014).
5. Современные тенденции развития химического образования: интеграционные процессы / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та,

2008. 150 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2008/ron/welcome.html> 25.06.2014).

6. Современные тенденции развития химического образования: фундаментальность и качество / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 158 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2009/chimobr/welcome.html> 25.06.2014).

7. Современные тенденции развития естественно-научного образования: фундаментальное естественно-научное образование / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. 190 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2010/lunin/welcome.html> 25.06.2014).

8. Естественно-научное образование: тенденции развития в России и в мире / Под ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 240 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2011/estestv-obraz/welcome.html> 25.06.2014).

9. Естественно-научное образование: взаимодействие средней и высшей школы / Под ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. 300 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2012/science-education-2012/welcome.html> 25.06.2014).

10. Естественно-научное образование: вызовы и перспективы / Под ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2013. 272 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2013/science-education-2013/welcome.html> 25.06.2014).

11. Естественно-научное образование: время перемен / Под ред. В.В. Лунина, Н.Е. Кузьменко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. 205 с. (URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2014/science-education-2014/welcome.html> 25.06.2014).

**A TEACHER'S ALMANAC
FIRST PUBLISHED BY MSU'S FACULTY
OF CHEMISTRY CELEBRATES ANNIVERSARY**

N.E. Kuz'menko, G.V. Lisichkin, N.Kh. Rozov, O.N. Ryzhova

This article is dedicated to the tenth anniversary of a “Natural Science Education” Almanac that was started with the help of the International Mendeleev Chemistry Olympiad. Now it is a quite prominent, authoritative and often quoted edition. The Almanac includes a selection of highly informative articles dedicated to the various issues of such spheres as teaching, didactics, educational policies, organization of educational programs (not only for chemistry but also for other natural sciences and mathematics), methods of teaching chemistry in schools, institutes, universities, as well as Olympiads, programs for gifted students and international exchange of experience in education field.

Key words: *International Mendeleev Chemistry Olympiad, natural science education, aspects of teaching, didactics, educational policies.*

Сведения об авторах

Кузьменко Николай Егорович — доктор физико-математических наук, профессор, заведующий лабораторией молекулярной спектроскопии, заместитель декана по учебной работе химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-40-55, 8-916-690-45-37; e-mail: nek@educ.chem.msu.ru

Лисичкин Георгий Васильевич — доктор химических наук, профессор, заведующий лабораторией органического катализа кафедры химии нефти и органического катализа химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-46-38, 8-903-103-72-42; e-mail: lisich@petrol.chem.msu.ru

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

Рыжова Оксана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-47-65, 8-910-406-68-28; e-mail: ron@phys.chem.msu.ru

ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ И МОТИВАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ

Г.В. Новикова

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

В статье описана взаимосвязь между профессиональным здоровьем педагогов и доминирующей мотивацией труда. Сделан вывод о том, что педагогам, у которых нет доминирующего мотива труда, которые гибко адаптируются к изменяющимся условиям образовательной среды, и тем педагогам, у кого доминирует мотив самосовершенствования в профессии, намного легче сохранять профессиональное здоровье, чем педагогам, имеющим другие типы трудовой мотивации.

Ключевые слова: *профессиональное здоровье, мотивация труда, доминирующий мотив, типы трудовой мотивации.*

Профессиональное здоровье педагога определяется как способность сохранять и активизировать компенсаторные, защитные и регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности в различных изменяющихся условиях профессиональной деятельности [1: 294]. Исследователям давно известен тот факт, что от состояния, самочувствия и здоровья педагога напрямую зависят состояние, самочувствие и здоровье учащихся. Современные условия реформирования системы образования предъявляют повышенные требования не только к личностным качествам педагогов, но и к уровню их психического и физического здоровья. Следовательно, для научных работников и руководителей образовательных учреждений актуальной задачей становится выявление главных факторов, оказывающих влияние на профессиональное здоровье педагогов. Наше исследование показало, что основным фактором, определяющим профессиональную самореализацию и профессиональное здоровье педагога является мотивация труда, так как от ее содержания в наибольшей степени зависит удовлетворенность профессией и готовность к профессиональному самосовершенствованию.

Труд педагогов характеризуется множеством профессиональных рисков: высокая информационная, коммуникативная и эмоциональная напряженность, большие физические нагрузки и ответственность за положительное разрешение конфликтных педагогических ситуаций. Педагоги редко соблюдают режим труда и отдыха, что постепенно ухудшает их физическое здоровье. Ряд заболеваний, особенно женщин-педагогов, являются следствием регулярных психологических нагрузок. Мониторинг профессионального здоровья, проводимый подразделениями РАО в различных регионах страны, показал, что утративших здоровье педагогов насчитывается 40—50%.

Профессия педагога связана с риском таких заболеваний, как нарушения голосообразования, нервные расстройства, заболевания сердечно-сосудистой системы, нарушения зрения, остеохондроз и др. У педагогов достаточно высок риск возникновения невротических расстройств, накопления “тяжелых” форм неврозов и психосоматических проблем. Педагоги, утрачивающие здоровье, плохо ориентируются в социальных процессах, что затрудняет и снижает их роль в воспитании и развитии учеников. Если педагогом избираются стратегии поведения, не приводящие к разрешению этих трудностей, то происходит накопление психоэмоционального и физического напряжения, развитие негативных состояний, в частности эмоционального выгорания.

Как показывают многочисленные исследования, проблема здоровья педагогов обусловлена не только объективными условиями трудовой деятельности, но и отношением к труду и к своему здоровью. В настоящее время констатируется низкий уровень культуры здоровья и профессионального самосознания педагогов. В культуре здоровья педагога выделяются ценностно-смысловой, когнитивный, эмоционально-волевой и практический компоненты, которые связаны с мотивационной сферой личности [2]. Специалистами разработаны рекомендации по улучшению профессионального здоровья педагогов, которые представляют широкий спектр мероприятий. Например, акмеологическое сопровождение, ограничение максимально возможной нагрузки, организация системы переподготовки и повышения квалификации, расширение системы санаторно-курортного оздоровления, повышение престижа профессии педагога и социального статуса работника образования и др. Но, учитывая систематическое недофинансирование системы образования в России, эти меры не будут иметь комплексного воздействия и большая часть педагогов будет вынуждена решать вопросы профессионального здоровья самостоятельно.

В этих условиях руководству образовательных учреждений необходимо эффективно использовать внутренние ресурсы управления и раскрывать творческий потенциал каждого члена трудового коллектива.

В настоящее время в психологической науке и практике разработаны комплексные меры, направленные на управление мотивацией через совершенствование межличностных отношений в коллективе. Что касается педагогических коллективов, то в них существует специфика, связанная с особенностями педагогической профессии. Выделяются два типа педагогических коллективов по их отношению к инновациям в образовании. В тех коллективах, где ценится спокойствие, бесконфликтное межличностное общение является главной ценностью для сотрудников, практически невозможно проводить инновационные изменения в учебно-воспитательном процессе. В таких образовательных учреждениях для педагогов основными доминирующими ценностями являются общение, наличие хороших взаимоотношений с коллегами, благоприятный эмоциональный климат в коллективе. Комплекс ценностей творчества в профессии уступает по степени важности таким мотивам, как наличие хороших взаимоотношений с коллегами и руководством, гарантированная хорошая заработная плата, комфортные условия работы, отсутствие контроля и стремление не делать ничего, выходящего за пределы непосредственных обязанностей [3]. “В процессе реализации новаторских преобразований для коллектива будет очень важно сохранение благоприятного психологического климата, хороших взаимоотношений (исключая критику, замечания, негативные оценки деятельности коллегами друг друга), дружеские неформальные взаимоотношения с руководителем эксперимента и значительное материальное стимулирование творческой активности” [3: 249].

В образовательном учреждении второго типа, имеющем большой потенциал для совершенствования учебно-воспитательного процесса, формируется общее критическое отношение к коллективу и результатам его деятельности. Педагоги осознают некоторую завышенность своих требований к коллегам, признают, что коллектив в целом неплохой, но они хотят от него большего. Для продуктивной деятельности педагогического коллектива необходима критично-оптимистическая позиция его членов. В таком коллективе важны межличностные отношения, преобладание дружелюбия, доверия, готовности к общению, внимательность друг к другу. Основной задачей в таком коллективе является расширение сферы сотрудничества.

Исследователи выделяют группы педагогов с определенным типом доминирования мотивов педагогической деятельности:

- *мотивы долженствования.* Этот вид мотивации приводит к предъявлению к учащимся большого количества требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера;
- *мотивы интереса к преподаваемой дисциплине.* Предъявляются требования к усвоению учебного материала;
- *мотивы удовлетворения потребности в общении с детьми.* Предъявляются требования к личности учащихся;
- *без ведущего мотива.* Это не означает, что мотивы труда отсутствуют. В профессиональной психологической диагностике педагогов используются множество традиционных и новых тестов и опросников. Для диагностики мотивации труда целесообразно применить одновременно несколько опросников для обеспечения надежности полученных результатов. Существует группа педагогов, у которых с помощью диагностических средств невозможно выделить доминирующий мотив труда. Известно, что такие педагоги имеют самую высокую квалификацию и авторитет, они чутко реагируют на изменения в образовательной среде, в состоянии адаптироваться и подстраиваться к самым различным условиям образовательного процесса. Разносторонняя мотивация педагога характеризуется малым числом и гармоничностью требований к усвоению учебного материала и к поведению учеников [4].

Многими исследованиями было показано, что удовлетворение от работы выше там, где отношения между членами трудового коллектива характеризуются сплоченностью. Сплоченность можно определить как степень заинтересованности в коллективе, степень, в которой группа притягивает своих членов. Известно, что сплоченность и психологический климат в коллективе связаны с успешной самореализацией профессионала. Но эта связь, как показывают исследования Е.В. Федосенко и Л.А. Ясюковой, зависит от того, насколько творческой является самореализация педагога в профессии [3, 5]. Фактор творческой самореализации положительно коррелирует с фактором “относительная свобода деятельности” ($r = 0,273$; $p < 0,05$) и отрицательно с такими факторами, как “хорошие отношения с администрацией” ($r = -0,263$; $p < 0,05$) и “дружный коллектив” ($r = -0,263$; $p < 0,05$). Подобные результаты свидетельствуют о свободе, независимости и авто-

номности педагога, стремящегося к творческой самореализации. Область взаимоотношений с администрацией и коллегами важна для него, но не первостепенна, так как значительно важнее возможность самостоятельно организовывать свое профессиональное пространство, передавать знания ученикам.

Для тех педагогов, которые видят привлекательность своей профессии прежде всего в благоприятных взаимоотношениях с администрацией и коллегами, характерна противоположная тенденция. Такие факторы удовлетворенности профессией, как “возможность заниматься любимым делом” ($r = -0,284$; $p < 0,05$) и “психологическая потребность в деятельности” ($r = -0,252$; $p < 0,05$) менее значимы для этой категории педагогов, о чем свидетельствуют отрицательные корреляционные зависимости.

В образовательных учреждениях г. Москвы нами проводились опросы педагогов, направленные на выявление ведущих мотивов деятельности. Была проведена психодиагностика, направленная на то, чтобы выявить доминирующие мотивы профессиональной деятельности и социально-психологический климат в педагогическом коллективе. Выявлено доминирование мотивов собственного труда, что для данного коллектива можно объяснить желанием совершенствоваться и развиваться в рамках своей профессии. Все это можно было наблюдать непосредственно на занятиях, где педагоги активно использовали новые педагогические технологии.

Для выявления стабильных во времени мотивов мы изучали направленность личности педагогов. Профессиональная направленность личности работника включает в себя следующие виды отношений человека: отношение человека к самому себе; отношение человека к окружающим его людям; отношение человека к выполняемой работе. У каждого человека в его мотивационной структуре представлены все три вида отношений, однако доля каждого из них неодинакова. Чаще всего доминирует какой-либо один вид отношений, что и определяет характер направленности личности данного человека. Нами обнаружено преобладание направленности “на себя”, что мы интерпретируем как желание самосовершенствоваться в профессии.

В том случае, когда у человека преобладает “направленность на взаимодействие”, можно предположить, что такой человек конформен, зависим от группы. Для него главным являются хорошие отношения с окружающими, выражена потребность в общении с другими людьми. При этом работа и ее результаты отходят на второй план, что делает таких работников малопродуктивными.

Учитывая повышенную конфликтность образовательной среды, педагоги, ориентированные на хорошие отношения с окружающими, имеют повышенный риск утраты профессионального здоровья.

Сопоставляя исследования ученых с собственными измерениями и наблюдениями, можно сделать следующие выводы. У творчески настроенных педагогов либо не выделяются доминирующие мотивы в профессиональной деятельности, либо выделяется потребность в самореализации и саморазвитии. На втором месте в иерархии мотивации труда оказывается ценность общения, т.е. педагоги считают существенным наличие благоприятного психологического климата в образовательном учреждении. Такие педагоги способны не только творчески трудиться и вводить новации в преподавательскую деятельность, но и сохранять свое профессиональное здоровье. У педагогов, мало настроенных на задачи самореализации в профессии, на первое место выдвигаются ценности межличностного общения, возможность бесконфликтного общения и работы в спокойных и комфортных условиях. Эти педагоги более подвержены риску утраты профессионального здоровья в силу непринятия быстро изменяющихся условий и запросов социальной среды.

В современных условиях реформирования системы образования становится очевидной роль личностных факторов педагогов в учебно-воспитательном процессе. Значимыми являются интересы, стремления, желания педагогов, их ожидания друг от друга, творческий и нравственный микроклимат, сплоченность и психологическая совместимость коллектива. Руководителю и психологу в образовательном учреждении необходимо понимать природу и особенности межличностных взаимоотношений и трудовой мотивации сотрудников, для этого следует выявлять различия в этих характеристиках. На первый план выдвигаются не просто социально-психологические характеристики сотрудников, а удовлетворенность профессиональной деятельностью, возможность творческой самореализации в коллективе, что существенно зависит от структуры ценностных ориентаций и типа межличностных отношений в педагогическом коллективе.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2010. 386 с.

2. *Малярчук Н.Н.* Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспекты): Автореф. дис. ... докт. пед. наук. Тюмень, 2009. 50 с.

3. *Ясюкова Л.А.* Методика изучения творческого потенциала педагогического коллектива // Социальные и ментальные тенденции современного российского общества / Под ред. В.Е. Семенова. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. С. 243—261.

4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с. (Серия “Мастера психологии”).

5. Психология самореализации профессионала / Под науч. ред. Е.В. Федосенко. СПб.: Речь, 2012. 157 с. (Международные научно-практические семинары Института педагогического образования РАО).

PROFESSIONAL HEALTH AND LABOR MOTIVATION OF TEACHERS

G.V. Novikova

This article describes the relationship between the preservation of professional health educators and dominant labor motivation. Concluded that teachers, who do not have a dominant motive of labor, which flexibly adapt to the changing conditions of the educational environment, and those teachers, who have dominates the motive of self-improvement in the profession, much easier to maintain professional health than teachers who have other types of motivation.

Key words: *professional health, labor motivation, the dominant motive, types of labor motivation.*

Сведения об авторе

Новикова Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Тел.: (495) 939-42-80; e-mail: novikg@rambler.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ЭМПИРИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Т.Ю. Студенова

*(кафедра социально-педагогической психологии
факультета психологии МГГУ имени М.А. Шолохова;
e-mail: studenovatu@mail.ru)*

Предметом изучения школьной математики являются пространственные формы и количественные отношения. Как объекты реальной действительности становятся “пространственными формами”, а качественная определенность объектов изучения переходит в количество и отношения между объектами из качественно определенных становятся количественными? В статье ставится вопрос о соответствии математических и эмпирических структур, в связи с чем рассматриваются процессы трансформации элементов моделей, приводящие к поэтапной смене моделей по ходу эмпирической интерпретации.

Ключевые слова: *модель, эмпирическая интерпретация, инвариант, качественная определенность, количественная определенность, формальное знание, содержательное знание, подтекст.*

Известно, что один из самых трудных учебных предметов в школе — математика, в особенности решение задач. Поскольку учебный предмет является проекцией науки, то методика преподавания математики связана прежде всего с представлениями об особенностях своей базовой науки — математики. Современные представления и суждения математиков и философов об особенностях математики и специфике ее языка согласны в том, что предметом изучения математики являются пространственные формы и количественные отношения, что математика изучает не предметы, а отношения между ними, и главное свойство математического языка — его абстрактность, благодаря чему он является всеобщим языком научного знания (Г. Галилей, Леонардо да Винчи, А. Пуанкаре, Б.М. Кедров, А.Н. Колмогоров, А.Ф. Лосев и др.). В то же время если сопоставить отдельные высказывания ученых, то можно обнаружить следующие противоречия.

С одной стороны, предметом изучения математики является окружающий нас мир, “математические структуры ... являются моделями реальных явлений, и целью изучения в этом случае

является изучение реальных явлений, которые они моделируют” [1: 63]; но, с другой стороны, “... ее непосредственным объектом являются пространственные формы и количественные отношения действительного мира. Сами эти формы и отношения в их чистом виде, а не конкретные материальные тела, являются той реальностью, которая изучается математикой” (А.Н. Колмогоров, цит. по: [2]; с. 110). Но если есть “непосредственные объекты”, то, видимо, имеются и “опосредованные”. С пространственными формами все ясно — это идеализированные объекты, их изучает геометрия. Это и есть “формы в чистом виде”, идеализация это и есть “очищение”. Но как отношения становятся “чистыми”, т.е. идеализированными, а затем и количественными?

— “Математик изучает не предметы, но лишь отношения между предметами...” (А. Пуанкаре, цит. по: [3]; с. 41). Противоречие в том, что отношения зависят от особенностей объектов;

— “Математика имеет своим предметом те или иные системы бескачественных отношений при условии однородности, неизменности и неподвижности как самих этих отношений, так и составляющих их элементов” [4: 10]. Как происходят эти процессы? Качественная определенность объектов “не нужна” математике, но в предметной действительности она есть! Как качество переходит в количество?

— «Математики ... склонны к представлению, согласно которому математические утверждения не отражают и не могут отражать ничего в реальном предметном мире, и что вся математика от начала до конца есть лишь субъективная искусственная конструкция, плод “свободного” творчества нашего собственного духа и ничего более» [5: 181]. На этой позиции стоят многие математики, и, как не странно, методисты, преподаватели и школьные учителя математики. Тогда «становится загадочно-мистическим тот факт, что математика вообще применима к эмпирическим фактам и прекрасно “работает” в ходе их анализа, в ходе исследования действительности. Если мы будем исходить из того, что развитие математического аппарата само определяется общими представлениями о структуре и свойствах материального мира и особенностях познания, то соответствие математических и эмпирических структур перестанет быть загадочным» [6: 153].

И имеющееся определение математики как науки, и суждения о математическом языке фиксируют отсутствие в математическом языке каких-либо характеристик предметной действительности, ее “качественной определенности” и наличие “количественных отношений”; указывают только на одно свойство математического

знака — его абстрактность, и не раскрывают его другую сторону — связь с действительностью. Признание формального характера математического знания иногда влечет за собой представление о неинтерпретируемости математического языка. Признают интерпретацию математической модели в основном прикладные математики, отрицают же ее в основном “чистые” математики и те специалисты, которые исследуют закономерности процесса обучения математике.

“Как чистая, так и прикладная математика изучает математические структуры, только в чистой математике они изучаются сами по себе, а в прикладной они, во-первых, являются моделями реальных явлений, а во-вторых, целью изучения в этом случае является изучение реальных явлений, которые они моделируют” [1: 63]. Таким образом, прикладная математика изучает реальную действительность, а чистая математика совершенствует математический язык, “отшлифовывает” свой математический аппарат, при помощи которого и происходит это изучение реальной действительности. Так что цели этих двух областей математического знания в конечном счете совпадают и сводятся к одной цели — изучению законов природы.

На практике во многих сферах человеческой деятельности вопрос интерпретации математических моделей уже давно решен математиками-прикладниками, которые делают свое дело — “математизируют” окружающий нас мир в различных областях знания, имея соответствующий математический инструментарий и методы обработки информации и не задаются вопросом, как теоретически объяснить переход от предметной действительности к математическим структурам. Но в педагогике решение данного вопроса имеет принципиально важное значение, так как именно при объяснении ученикам как раз и надо переходить от предметной действительности к знаковому уровню и обратно, т.е. исходить в обучении из принципа интерпретируемости математического знания.

Пока еще такое понятие — “интерпретация” в методике преподавания математики и в теории обучения отсутствует, работа с дидактически материалом не понимается как интерпретация, абстрактность математического языка мыслится как неинтерпретируемость, вследствие чего математическая информация подается без достаточной конкретизации и необходимого объяснения в учебном процессе.

Признавая тесную связь математики с логикой, вся надежда на успешное обучение направлена на формирование у учеников

формально-логического мышления, также напрямую не связанного с конкретикой. Такова методологическая основа рождения и закрепления на долгие десятилетия словесно-логического метода обучения математике. Это положение объясняется абстрактностью математического языка, которая и создает трудности в обучении и оправдывает все муки школьной практики.

Мы подразделяем математические модели на ситуационные и вычислительные, приняв за основание классификации отношение модели к пространству и времени, что подтверждается принадлежностью этих моделей к разным уровням абстракции. Это позволило нам выделить интерпретацию двух видов — эмпирическую и алгоритмическую и ответить на вопрос о способности математической модели к интерпретации: математическая модель интерпретируема. *Эмпирическая* интерпретация основана на правилах перевода материальных моделей в математические, присуща ситуационным моделям (материальным, идеализированным и знаковым), отражающим реальную действительность. *Алгоритмическая* интерпретация основана на правилах вычисления, присуща вычислительным моделям (числовой и буквенной), которые отражают не предметную действительность, а правила вычисления [7: 49].

Классификация математических моделей позволяет по-новому увидеть специфику математического языка. Теперь становится ясно, что все высказывания о формальности математического знания относятся в основном к вычислительным моделям. Эти качества распространялись и на прикладные модели, которые не были отделены от вычислительных, и у которых своя характеристика — эвристическая.

В теории обучения и в методике преподавания математики вычислительные модели (в методике — “способы вычисления”) хорошо разработаны и благополучно усваиваются учащимися, а методы продолжают совершенствоваться. Ситуационные модели не были выделены, они сливались с моделями-вычислениями в единое целое. По этой причине не был определен и путь построения прикладной математической модели и не были найдены правила формализации предметной действительности. Поэтому самое трудное при обучении математике — это решение не примеров, а задач.

Теперь, основываясь на данной классификации математических моделей, можно продолжить рассмотрение вопроса о предмете изучения математики. Как объекты реальной действительности становятся “пространственными формами”, а отношения между

объектами из качественно определенных становятся “чистыми”, т.е. идеализированными, а затем и количественными? Если мы ответим на эти вопросы, то связь математики с предметной областью перестанет “быть загадочной” [6: 153].

Чтобы увидеть, каким образом происходит преобразование эмпирической модели в математическую, надо каждый из этапов этого процесса наполнить конкретным содержанием и выявить закономерности и правила такого перехода. Проанализируем процесс эмпирической интерпретации, выделяя этапы — материально-предметный, идеализированный, знаковый (по Дж. Брунеру [8]).

1 этап — материально-предметный. Предметная модель создается ради исследования эмпирической области и имеет функцию репрезентации и эвристическую функцию. Интерес исследователя направлен на качественные характеристики элементов модели. Сделать открытие — значит найти закономерность, которая будет повторяться и в других подобных случаях. Этому условию удовлетворяет отношение-инвариант, подобные ситуации с различными их характеристиками выступают как варианты. Но отношение зависит от всех характеристик предметов изучаемой области, от их “качественной определенности”. Таким образом выстраиваются две линии в изучении действительности: качественная характеристика объектов и нахождение главного отношения между объектами. Проверим это положение на конкретном материале: дана задача — найти путь по длине окружности колеса поезда и количеству оборотов. Отношение-инвариант в данной задаче — соединение, сумма. Благодаря вращению колес и их непрерывному (безотрывному) соприкосновению с рельсами происходит продвижение вперед. Отношение между этими объектами можно сформулировать как “сумма оборотов колеса при непрерывном соединении с дорогой”. Эта закономерность является всеобщей, и это отношение останется при замене другими аналогичными предметами и закономерно для всех транспортных средств с колесами. Поэтому отношение между колесом и дорогой является инвариантом, а все ситуации с разными транспортными средствами, в том числе и предметная ситуация данной задачи, являются вариантами этого отношения. Здесь, на этом этапе, мысль могла бы и остановиться. Мы пользуемся благами цивилизации, не всегда четко осознавая их устройство. Можно ездить, не открывая принципа колеса. Характерная особенность этой предметной модели — целостность и качественная определенность; восприятие данной ситуации осталось бы недифференцированным, нерасчлененным, если бы не задача.

2 этап — идеализированный. Идеализированная модель призвана освободиться от предметного качества, найти в целом объекте его части и упорядочить их. Модель имеет функции дифференциации и упорядочения. Процессы абстрагирования и идеализации выступают как средство реализации этой цели.

Для перехода на более обобщенный уровень нужно понять принцип, механизм действия колеса. Можно провести мысленный эксперимент, можно материальный, но суть его в том, что непрерывное вращательное движение колеса расчленяется на обороты. На колесе делается отметка, и при одном только обороте колеса сопоставляется длина обода колеса с длиной проделанного пути. Еще более впечатляющим стало бы накладывание выпрямленного обода на этот отрезок пути, потому что появилась бы мерка для его измерения. В целом это более дифференцированное осмысление ситуации: движение колеса теперь уже не представляется нерасчлененным вращением и путь становится не сплошным, а дискретным. К отношению “многократное непрерывное соединение” прибавился один нюанс: “соединение, при котором длина обода равна длине отрезка пути”. На идеализированном уровне ситуация освобождается (абстрагируется) от конкретностей (поезд, рельсы, плоскость колеса) и идеализируется, т.е. доводится до своего минимального выражения: от колеса остается только окружность, от пути только линия, разделенная на отрезки, от движения предметного осталось только направление движения. Это также модель-ситуация, только уже не предметная, а идеализированная. Свойства этой модели — структурность и дискретность.

Произошло освобождение от качественной характеристики объектов, но полученная модель также имеет свою качественную определенность — структурную и свою знаковую выраженность, свой алфавит: окружность, линия, отрезки и стрелка, изображающая направление движения. Дифференцировать можно, только зная качественную сторону объекта (это путь, это колесо...), упорядочивать можно только определенное количество. Поэтому на этом этапе моделирования в равной степени представлены и качественные, и количественные характеристики объектов, подготовленных к подсчету.

3 этап — знаково-математический. Качественные характеристики (предметные и структурные) объектов уходят в подтекст. Они замещаются качеством количественного отношения (сумма это или разность и т.д.), имеющим сущностное значение. Благодаря рассмотрению принципа колеса мы вышли на дискретные

представления элементов модели. Теперь их можно подсчитать, чего раньше нельзя было сделать. На последнем этапе происходит математизация всей ситуации: компоненты модели теряют структурную характеристику, которая замещается математической — количественной, происходит потеря качественной определенности не только предметной, но и структурной. Математическая модель имеет уже количественные характеристики объектов: длина отрезка выражается числом, количество таких отрезков дает весь путь, который превращается в сумму этих количеств. Это и есть “количественное или чистое отношение”. Но в этом заключается и качество этой модели, ее своеобразие, только предметом изучения теперь уже является не качество, а количество объектов. Качественная характеристика модели заключается также и в наличии своей знаковой системы: это цифровые, буквенные модели, направление движения преобразуется в математический знак действия, показывающий перемещение множеств (сложение, разложение, присоединение, включение).

Проведенный анализ процесса эмпирической интерпретации позволяет сделать выводы обо всех преобразованиях моделей и их элементов. Качество может быть разным — предметным, структурным и сущностным. Отсюда ясно, что словосочетание “бескачественное отношение” (по А.Ф. Лосеву [4]) подразумевает отсутствие только предметной и структурной качественной определенности отношения между объектами. Теперь можно ответить на вопрос о соответствии эмпирических и математических структур. Структура у всех моделей эмпирической области одна — модель-ситуация, в которой неизменным остается отношение, положенное в ее основу, а пространственный фон, необходимый для расположения и упорядочения элементов модели, переходит из объемного в плоскостной и затем в линейный. Таким образом, соответствие эмпирических и математических структур представлено в инварианте.

Кратко обозначим процесс трансформации элементов моделей в ходе эмпирической интерпретации.

Трансформация моделей и их элементов

Преобразование ситуационных моделей;

По этапам познания: материальные — идеализированные — знаковые;

По отношению к пространству: трехмерные — плоскостные — линейные;

Преобразования компонентов моделей;

Элементов (объектов) — предметно-качественная определенность на первом этапе; структурная качественно-количественная определенность на втором и количественная определенность — на третьем;

Отношения между элементами — соединение (сумма): сумма оборотов колеса на предметном уровне; сумма отрезков на идеализированном уровне; сумма количеств на знаково-математическом уровне.

Правила интерпретации

1 этап, эвристический. Правило интерпретации: учет качественных характеристик изучаемой области и выделение главного отношения — инварианта. Особый статус материально-предметного уровня познания состоит в открытии законов природы, общества или закономерностей данного фрагмента действительности.

2 этап, идеализированный. Правило интерпретации — схематизация, абстрагирование и идеализация, измерение. Алфавит — язык образов, графики, геометрические модели и знаки. Замена непрерывных элементов предметной модели дискретными; идеализация объектов и ситуации. Идеализированный уровень является необходимым и незаменимым этапом в процессе перехода от эмпирической модели к математической, так как элементы именно этой модели формализуются.

3 этап, математический. Условием или правилом служит выражение дискретных величин количественными характеристиками. Дискретные величины мыслятся как множества. Алфавит — математическая знаковая система.

Итак, общая тенденция трансформации элементов моделей заключается в их постепенном переходе из одного вида в другой, более обобщенный, при котором вместе с потерей качественной определенности объектов (предметной и структурной) уходят и сами элементы моделей. Этот процесс длится до тех пор, пока не появится математическая (“чистая”) модель, которая находится на стыке двух областей математики и в равной степени принадлежит им обеим: ею заканчивается прикладная область и ею же начинается вычислительная. Далее начинаются вычислительные процессы, которые также ведут к “потере” элементов вычислительной модели, пока не будет найдена искомая величина.

Теперь можно окончательно ответить на вопрос, каков предмет изучения математики. *Непосредственным* предметом изучения

являются объекты идеализированного уровня (“пространственные формы”) и идеализированное (“чистое”) отношение, но никак нельзя игнорировать материально-предметный этап, так как на нем воссоздается ситуация и выявляется инвариант. Объекты реального мира, их качественные характеристики являются *опосредованным* предметом изучения. Изучают именно их и делают открытия науки, являющиеся содержательными по отношению к всеобщим наукам. Логика помогает правильно мыслить, философия дает обобщающий взгляд на явления действительности, а математика предоставляет свою знаковую систему данному открытию, которое становится таким образом не только философски обоснованным и логически доказанным, но и доказанным математически.

То обстоятельство, что предметом изучения математики являются не только пространственные формы и количественные отношения как непосредственный предмет изучения, а еще и объекты реального мира как опосредованный предмет изучения, внесет недостающее звено в структуру понимания предмета математики и, соответственно, войдет в качестве теоретического положения в концептуальную основу психодидактики и методики обучения математике.

Работая с математическими формулами, мы “достаем” из них отношения, которые зависят от качества-количества предметов и того действия, которое с ними производят, а это действие есть переменна пространства-времени в соответствии с каким-то замыслом (причина-следствие). В математических моделях закодировано и количество, и качество, и содержание, и форма, и однородность, и неоднородность. Все законы природы находят свое воплощение в математике, надо только “извлечь” из подтекста эти отношения и сопоставить элементы математической модели с предметной (или в другом случае, образной, графической) ситуацией.

Можно тысячу раз складывать те же кубики, не сопоставляя со знаками эти объекты и действия с ними, и это складывание кубиков так и останется на уровне простого манипулирования предметами, на материально-предметном уровне. Но также можно бесконечно вычислять значения математических выражений и не представлять за ними никакой предметности. Интерпретация заключается в сопоставлении дознаковых моделей со знаково-математическими. Итак, мы убедились, во-первых, в наличии подтекста у знаковой модели, и, во-вторых, раскрыли влияние этого подтекста на математический вывод. Математика действительно “абстрагируется от качественной определенности предметов”, но

качественные характеристики объектов эмпирической области остаются в подтексте математической модели и могут быть извлечены и задействованы при объяснении ученикам в учебном процессе.

Список литературы

1. *Кудрявцев Л.Д.* Современная математика и ее преподавание. М.: Наука, 1985. 176 с.
2. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 262 с.
3. *Фридман Л.М.* Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М.: Просвещение, 1983. 160 с.
4. *Лосев А.Ф.* Языковая структура. М.: МГПИ, 1983. 229 с.
5. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. 319 с.
6. *Бондаренко Т.М.* Формальные и содержательные аспекты математизации знания // Научное знание: логика, понятия, структура. Новосибирск: Наука, 1987. С. 114—131.
7. *Студенова Т.Ю.* Психодидактика математики в начальной школе. М.: Крипто-логос, 2010. 260 с.
8. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 418 с.

TRANSFORMATION OF MATHEMATIC MODELS IN EMPIRICAL INTERPRETATION

T.Yu. Studenova

The subject of mathematics is spatial forms and quantitative relations. The problem is how real objects become “spatial forms” or how qualitative determinacy of objects of study transforms into quantity and qualitatively determined relations between objects turn into qualitatively determined. The paper tackles the problem of correspondence of mathematical and empirical models as well as associated with it, transformation of model elements that leads to a phasal change of models in the course of empirical interpretation.

Key words: *model, empirical interpretation, invariant, qualitative determinacy, formal knowledge, informative knowledge, underlying idea.*

Сведения об авторе

Студенова Тамара Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-педагогической психологии факультета психологии МГГУ имени М.А. Шолохова. E-mail: studenovatu@mail.ru

СЛОВО МЭТРА

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

Б.М. Теплов

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия “способность”. Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии “способность” при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями разумеются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово “способность” употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: “От каждого по способностям”.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие “способность” не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, “принимая во внимание его способности”, мог бы иметь гораздо больше знаний. <...>

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение “хорошими организационными способностями”, то, конечно, не думают при этом, что обладать “организационными способностями” —

значит обладать “организационными навыками и умениями”. Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его “организационными способностями”, предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, благодаря своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки.

Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснять легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. <...>

Мы не можем понимать способности ... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как “индивидуально-психологические особенности человека”, а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т.е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат врожденные особенности, задатки.

Понятие “врожденный”, выражаемое иногда и другими словами — “прирожденный”, “природный”, “данный от природы” и т.п., — очень часто в практическом анализе связывается со способностями. <...>

Важно лишь твердо установить, что во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении разумеет что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о “гармоническом чувстве” или “чутье к музыкальной форме”, существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках.

Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово “врожденный” все равно, что сказать “наследственный”. Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова “наследственность” и “наследственный” в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово “наследственный” становится, таким образом, синонимом не только слову “врожденный”, но и таким словам, как “биологический”, “физиологический” и т.д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине “наследственный” содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие “врожденные задатки” ни в коем случае не тождественно понятию “наследственные задатки”. Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по своему своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. <...>

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует

до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт. <...>

Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности. <...>

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности — независимо от склонностей.

Выше я уже указывал, что способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высоко развитыми у данного человека...

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо одной способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример “врож-

денной способности”, т.е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности — относительный слух, тембровый слух и т.д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном “псевдоабсолютном” слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является “одаренность”, понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий “одаренность” и “способности” заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой “общей одаренности”...

То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии “одаренность”, обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие “одаренность” лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или

другим видам деятельности и что разумеется под “успешным” выполнением каждой конкретной деятельности. <...>

Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия “одаренность” ту ограниченность, от которой не могли избавиться его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий “успешного” выполнения соответствующей деятельности. Понятие “музыкальная одаренность” имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одногласной. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие “одаренность” не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т.е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную музыкальную одаренность не имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с “высотой психического развития”, отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии. <...>

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: “данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности” и “данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности”. Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот

выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

Источник: *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 356 с. С. 9—20.

Сведения об авторе

Теплов Борис Михайлович (1896—1965) — доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, заслуженный деятель науки РСФСР, один из ведущих исследователей индивидуальных различий в отечественной науке.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ МГУ И УСПЕШНОСТИ ИХ ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Громалова

*(геологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: gromalnat@mail.ru)*

В настоящем исследовании, проведенном среди студентов 1-го курса и выпускников геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, сделаны выводы о специфике ценностных ориентаций, а также сопоставление с академической успеваемостью. Полученные результаты могут быть использованы в воспитательной работе геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, жизненные ценности, успеваемость, высшая школа.*

Система ценностей является динамичной системой, формирующейся в процессе всего периода воспитания и социализации, играющей ведущую роль в процессе принятия решения, позволяющей выяснить, что для человека значимо в жизни. С помощью иерархии ценностей, которые определяются самой личностью, намечаются цели, имеющие для нее жизненно важное значение, и способы их достижения.

Основной задачей образования в современном обществе является “воспитание патриотов, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов...” при сохранении светского характера образования, о чем свидетельствует Национальная доктрина образования Российской Федерации. В связи с этим в настоящее время происходит изменение образовательных парадигм, что отражено в нормативных документах нашего государства. Так, в Программе развития воспитания подчеркивается, что в современных концепциях и программах воспитания должны быть “выделены ценности активной социокультурной жизни, личного и национального достоинства, общекультурной и

профессиональной компетентности, культуры гражданства, семьи, ответственности перед собой и другими”.

Однако в большинстве школ и вузах воспитательная работа организована не на должном уровне. Часто отсутствует система в организации и управлении воспитательной деятельностью, воспитательные цели и задачи не учитывают интересов школьников и студентов, а основой их поведения не всегда являются духовные ценности. Таким образом, изучение жизненных ценностей и проблема воспитания нравственных ценностей у учащихся является актуальной проблемой.

Целью нашего исследования являлось изучение специфики ценностных ориентаций (исследование доминирующих ценностей и жизненных сфер, изучение направленности личности) студентов первого курса и выпускников геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, а также сопоставление их с академической успеваемостью.

В данном исследовании в качестве диагностического инструмента для изучения уровневой структуры ценностных ориентаций личности (выявления доминирующих терминальных ценностей и жизненных сфер деятельности) студентов-первокурсников и выпускников был выбран морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной [1]. Методика изучения ценностных ориентаций направлена на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры направленности их жизнедеятельности и формируемых в процессе социализации путем интериоризации групповых и общекультурных ценностей.

Помимо использования тестов проводились беседы со студентами с целью уточнения ряда вопросов, которые сложно отразить в тестовой форме. Обработка данных велась с использованием представления результатов в графической форме и методов математической статистики. В исследовании приняли участие 32 студента в возрасте 18—22 лет, из них 15 студентов 1-го курса (7 девушек и 8 юношей) и 17 студентов-выпускников (5-й курс) (10 девушек и 7 юношей).

Эмпирическое исследование с помощью описанной выше методики позволило выявить иерархию ценностных ориентаций студентов 1-го курса и студентов-выпускников, а также доминирующие сферы их реализации. Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал, что у студентов 1-го курса явно доминируют три ценности: духовное удовлетворение, социальные контакты и

достижение, в то время как для студентов-выпускников основной ценностью является “материальное положение”, второе место в данной иерархии занимает ценность “достижения”, а третье место разделяют ценности “развитие себя” и “сохранение собственной индивидуальности”.

В ходе исследования были изучены жизненные сферы студентов двух групп. Для студентов 1-го курса на первом месте — сфера “физическая активность”. Это сфера немного опережает вторую по значимости “сферу профессиональной жизни”. Сфера “увлечений” занимает третье место. Сфера “семейной жизни” находится на последнем месте у студентов 1-го курса и является второй по значимости для студентов-выпускников. Для последних доминирующей сферой является сфера профессиональной жизни. Сферы общественной жизни и увлечений занимают у выпускников, в отличие от первокурсников, последнее место.

Изучение направленности личности студентов первокурсников и выпускников показало, что у студентов-первокурсников преобладает гуманистическая направленность, а у студентов выпускников — прагматическая.

Структурирование по доминирующей направленности (эгоистическая, престижная, деловая, нравственная) позволяет типологизировать ценностные системы личности студентов, проявляя в то же время их индивидуальность. Студенты 1-го курса в целом направлены на духовно-нравственные ценности с преобладанием нравственных, а студенты-выпускники ориентированы на эгоистически-престижные ценности с преобладанием эгоистических. Было установлено, что у студентов-первокурсников духовно-нравственные ценности преобладают над эгоистически-престижными, а у студентов-выпускников наблюдается обратная тенденция.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что студенты-первокурсники большее значение придают духовно-нравственным ценностям (духовное развитие). Студенты-выпускники, стоящие на пороге будущей профессиональной деятельности, большее значение придают эгоистически-престижным ценностям (материальное положение).

Можно сделать заключение, что образовательная среда факультета является окружением, с одной стороны, способствующим раскрытию существующих личностных тенденций обучающихся. С другой стороны, образовательная среда от года к году развивает у учащихся профессиональные интересы, соответствующие выбранной профессии мотивы, ценности, благодаря чему у них формируется способность к самостоятельному целеполаганию

в профессиональной деятельности и изменяется направленность личности.

При сопоставлении жизненных ценностей студентов с их академической успеваемостью предполагалось, что студенты с низкими значениями стенов будут хуже успевать в учебе. Для двух человек из трех (с низким показателем академической успешности) гипотеза подтвердилась, при этом студенты с высокими значениями жизненных ценностей также могут отставать в учебе. В целом академическая успеваемость выпускников выше, чем у первокурсников, что также является доказательством наличия возрастной динамики ценностных ориентаций. Расчет коэффициентов парной корреляции между академической успеваемостью учащихся и средним значением стенов жизненных ценностей для каждого из них показал, что для студентов первого курса данный коэффициент составляет 0,3, а для студентов-выпускников — 0,2. Эти величины не значимы, что говорит о том, что прямой связи между успеваемостью и спецификой ценностных ориентаций не наблюдается. Однако заметим, что корреляция положительная (т.е. чем выше показатель стенов жизненных ценностей, тем выше успеваемость). Таким образом, ценностные ориентации студентов 1-го курса и студентов-выпускников геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова имеют различную выраженность и иерархическую представленность в ценностно-мотивационной сфере.

В ходе исследования показано, что в основном на динамику ценностных ориентаций оказывает влияние возрастной фактор. Кроме этого отметим, что выборка исследования, представленная студентами 1-го курса, в отличие от студентов-выпускников является неоднородной. У трех человек отмечены низкие показатели стенов, таким образом данные студенты не разделяют ценностей общества. Поэтому необходимо учитывать данный тип людей и ставить вопрос о необходимости создания системы психологической помощи в вузе. Анализ расчета коэффициентов парной корреляции между академической успеваемостью учащихся и средним значением стенов жизненных ценностей студентов показал, что прямой связи между успеваемостью и спецификой ценностных ориентаций не наблюдается.

Итак, система ценностных ориентаций — это важнейший компонент структуры личности, отражающий избирательное отношение человека к социальным ценностям и определяющий долговременные линии поведения, направленные на достижения этих

ценностей. Результаты данного исследования могут быть использованы в воспитательной работе геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

Список литературы

1. Морфологический тест жизненных ценностей / Под ред. В.Ф. Сопова, Н.В. Карпушиной. М., 2007. 200 с.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFE'S VALUES AND TRAINING SUCCESSFULNESS OF MSU STUDENTS

N.A. Gromalova

In this investigation based on our experimental study among the first-year students and graduate students of the Moscow State University the conclusions were obtained about the specifics of student's value orientations (the study of dominant values, living spheres, orientation of the individual), as well as its compliance with their training successfulness. In this regard obtained results could be useful for educational process of the geological department of the Moscow State University.

Key words: *system of values, life values, training successfulness, the Higher School.*

Сведения об авторе

Громалова Наталья Александровна — кандидат геолого-минералогических наук, научный сотрудник геологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, выпускница факультета педагогического образования МГУ по программе “Преподаватель высшей школы”. Тел.: 8-926-594-54-17; e-mail: gromalnat@mail.ru

ЧУЖАЯ ЖИЗНЬ И БЕРЕГ ДАЛЬНИЙ

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

С.В. Кривцова

*(кафедра психологии личности факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: svkriovtsova@mail.ru)*

В 60-е гг. в Голландии появилось педагогическое направление, инспирированное феноменологией Э. Гуссерля и экзистенциальной философией. В статье описываются принципы и основные идеи феноменологической психологии и педагогики, основной темой которых является понимание субъективного мира детской души и описание переживаний ребенка. Идеи феноменологической педагогики оказали большое влияние на образование в европейских странах и не потеряли актуальности и сегодня.

Ключевые слова: *феноменологический метод, переживание, детство, довербальный опыт, понимание, принцип этической предвзятости.*

Термин “феноменологическая педагогика” появился в Западной Европе в 1940—1970 гг. Наиболее ярко она представлена так называемой Утрехтской школой. В голландском городе Утрехт при университете работали М.Я. Лангефельд, Н. Битс, Э. Вермеер, Н. Перквин и С. Страссер. Лангефельд прославился феноменологически точными работами о школе (“Школа как путь ребенка”, 1960), детстве и детских переживаниях (“Исследования по антропологии ребенка”, 1958). Его самая известная работа “Тайное место в жизни ребенка” — жемчужина феноменологического описания, тонкого, точного и любящего [1]. Эти авторы практически неизвестны в России, мы хотим немного рассказать об их подходе и их работах.

Утрехтская школа и М.Я. Лангефельд

Самая значительная фигура Утрехтской школы — Мартинус Ян Лангефельд. Он начинал как физик-теоретик, работал университетским профессором, но потом стал клиническим детским психологом и в итоге основал Утрехтскую школу феноменологи-

ческих исследований, умер ученый в 1980 г. Утрехтская школа феноменологической педагогики была настолько яркой, что оказала заметное влияние на гуманитарную традицию, не только немецкоязычную, но также французскую и англосаксонскую, — таким образом, именно феноменологические разработки составили во второй половине XX в. наиболее существенную часть европейских исследовательских работ в области психологии детства.

Феноменологический метод хоть и появился в Германии с момента выхода в апреле 1913 г. работы Э. Гуссерля “Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии”, однако и ранее эта традиция разрабатывалась в трудах герменевтиков Ф. Шлегера и В. Дильтея. Ни Гуссерль, произведший революцию в философии и познании, ни его предшественники специально педагогическими вопросами не занимались. Ничего напрямую не говорится о воспитании и в трудах учеников Гуссерля М. Шелера и М. Хайдеггера. Вместе с тем их теоретические разработки в области теории познания, онтологии и аксиологии открыли новые перспективы для педагогики и науки о детстве. Эти возможности с начала XX в., в особенности в немецкоязычных странах, были увидены, осмыслены и использованы самыми разными учеными. Много занимался воспитанием немецкий философ, ученик М. Хайдеггера, основатель тюрингенской школы, О.Ф. Больнов. В 1964 г. он опубликовал классический труд “Педагогическая атмосфера”, блестяще применив феноменологический метод для описания переживаний, сопровождающих общение ученика и учителя. Еще ранее, в 50-е гг. К. Маленхауэр [2] опубликовал классическую феноменологическую работу “Игра пальчиками”, также оказавшую влияние на феноменологическую традицию в педагогике Западной Европы, прежде всего Германии и Нидерландов.

Начиная с 70-х гг. XX в. делались различные попытки создать традицию феноменологических исследований в Северной Америке, но их было немного. В чем-то похожи на феноменологические работы К. Роджерса и А. Маслоу, но отличия методов гуманистической психологии и феноменологического метода очевидны. Более близки феноменологической педагогике работы А. Джорджи (1970) и Мустакаса (1994) [3]. В последние десять лет в образовании число работ, которые претендуют на феноменологическую и герменевтическую традиции, растет, но почему-то их качество уступает пронизательным тонким текстам классиков. Исключение составляет лишь восхитительное описание внутреннего мира младенца, сделанного в 1985 г. наиболее влиятельным сегодня исследователем в области психологии развития американским уче-

ным Д. Стерном (1923—2012). Эта работа называется “Дневник младенца” (2001). Есть хороший перевод книги на русский язык [4]. Но ни один из указанных выше трудов на русском языке не издавался. Можно лишь отыскать переводы с голландского и немецкого отдельных работ М.Я. Лангефельда, О.Ф. Больнова и др. на английский язык. Они были переведены и опубликованы в журнале “Феноменология и педагогика” (“Phenomenology and Pedagogy”), издаваемом канадским университетом Альберты (редактор — профессор Ван Маннен).

В России можно отметить явный рост феноменологических исследований в начале “нулевых”. Он связан с появлением психотерапевтической школы ученика В. Франкла Альфрида Лэнгле. Этот подход называется экзистенциальным анализом и трактует феноменологию с позиций Хайдеггера и Шелера в большей степени, чем с позиций их учителя Э. Гуссерля. В Томском государственном университете феноменологическую традицию в педагогике развивает профессор Г.Н. Прокументова [5]. В практической психологии образования феноменология развивается на базе Центра практической психологии образования Академии социального управления (Москва) под руководством автора статьи и коллег [6—9].

Почему феноменологическая педагогика и психология важна для образования и всех профессий, которые имеют дело с детьми?

Во-первых, феноменологическая психология и педагогика относятся к методологическому подходу “жизненного мира” (Lebens Welt). Идея жизненного мира появилась у учеников Гуссерля: одномерное, центрированное на субъекте пространство сознания и представлений человеческой рациональности не соответствует реальности человеческого бытия. Оно подрывается практически неисчерпаемыми переживаниями и образами дорационального, дорефлексивного, эстетического, естественно-чувственного, телесного, оно пронизано интерсубъективными структурами. Человек — это не только и не столько сознание, сколько целые “залежи” довербального опыта, детского, забытого, но продолжающего определять взрослые чувства, поступки и проблемы. Эти переживания возникли и продолжают возникать в интерактивных мирах — “мирах между” (Zwischenwelten).

Сторонники этого подхода выступают преимущественно как эмпирики и практики, которые выдвигают законное требование:

жизненный мир другого может быть понят лишь из него самого, из его перспективы, не на основании сравнения с чьим-то другим миром или нормами. *Идея несравнимости отдельного человека, его неповторимости оказалась наиболее востребованной воспитанием. Идея полного доверия диалога между ребенком и взрослым, диалога, позволяющего детям лучше понимать себя и в большей степени становиться собой — главная идея воспитания.*

Во-вторых, работы по феноменологии были принципиально этически пристрастными. Этическая нейтральность, принятая в научных исследованиях, много раз критиковалась Лагенфельдом (1972), Н. Битсом (1975), Н. Перквиним (1964). *Все, что касается личности ребенка, не может быть отделено от этической составляющей уже потому, что педагогика — это психотехническая дисциплина, она каждый раз требует ответа на вопрос: что делать?*

В-третьих, большинство работ голландских и немецких феноменологов находились под влиянием ценностной антропологии, появившейся после Второй мировой войны. Интерес к общечеловеческим ценностям, которые восстанавливали пошатнувшуюся ценность отдельной личности, особенно актуально проявился в развивающем образовании. Все авторы, несмотря на некоторые расхождения в понимании феноменологического метода, сходились на том, что практика, особенно успешная практика развития личности, превышает любой теории. Феноменология использует слово “теория” исключительно с ироническим оттенком. *Если теория не подтверждается опытом и практикой, менять нужно теорию, а не высказывать недоверие практике.*

В-четвертых, феноменологическая педагогика занималась исследованием переживаний обыденной жизни ребенка. Их актуальность трудно было переоценить, ведь именно в решении обыденных задач развивается самость. Прежде всего речь идет о важнейшей работе М.Я. Лангефельда “Секретное место в жизни ребенка” (1961) [10]. Интерес к земной повседневности с ее проблемами проявляется и в таких, например, характерных заголовках сборника Коккельмана: “Гостиничный номер”, “Переживание тела во время первого сексуального опыта”, “За рулем автомобиля”, “У постели больного”, “Засыпая” и т.д. [в сборнике “Person and World”, изданные психиатром Ванденбергом и психологом Линшотеном в 1953 г.]. Описания этих переживаний, в которых читатель, даже взрослый, узнает себя, давали материал для понимания поведения и мировоззрения.

Поведение и мировоззрение — лишь следствия тех или иных переживаний, почти ежедневно повторяющихся, поэтому оставляющих отчетливый след в развитии самости.

Педагогика М.Я. Лангефельда

Лангефельд часто называл феноменологическую педагогику “Home-Kitchen-Street-approach” (подход “дом-кухня-улица”), подчеркивая, что темой исследований принципиальным образом является повседневность, быт, обыденное бытие, а не какие угодно абстракции. Как ученый, он был заинтересован в практике феноменологии, а не вопросах философского характера об истинности знания. Остановимся на основных положениях педагогики Лангефельда, приобретающих актуальность в нашей стране.

1. Знание не должно попадать к ребенку в отчужденной форме

Главный тезис Лангефельда — ни одна абстрактная теория не сможет породить человеческие переживания сама по себе. Дети не должны сталкиваться с абстрактным, не имеющим для них смысла знанием: “В педагогике слишком много теорий, — писал он, — это важнейший фундаментальный вопрос педагогики — как я могу подвести ребенка к человечности в мире, если мир, в который он входит, предстает перед ним отстраненно?” (Лангефельд, 1978, из письма цит. по: [11]).

Лангефельд полагал, что феноменологический подход больше не позволит педагогу вести себя так, как будто у ребенка нет довербального опыта: “Дотеоретические отношения ребенка с миром являются имплицитной структурой жизненного мира. Они, однако, могут стать эксплицитными, если найдется педагог, который займется рефлексией этого опыта и вместе с ребенком будет о нем рассуждать. С тех пор, как ребенок родился, мы несем ответственность именно за это. Сохранение связи ребенка с его субъективным миром — главная ценность педагогики. Когда я в качестве родителя кормлю младенца, я поддерживаю его жизнь. Это моральный акт: если я перестану кормить, мне скажут, что я убийца. Но что я делаю потом, чтобы подросший ребенок остался живым? Кто я есть тогда? Ответ прост: Воспитание с самого начала есть этическая деятельность?” (Лангефельд, из личной беседы 1978 г, цит. по: [11]). С этих позиций написана остающаяся современной и актуальной монография “Школа как путь ребенка” (1961).

Чтобы увидеть глубину разработок Лангефельда, важно вспомнить, что еще Кьеркегор за сто лет до появления экзистенциализма

лизм точно различал воспитание и наставление. Он говорил, что наставление — поучающее высокомерное воспитание — учит лишь подчинению, настоящее воспитание — это обучение ребенка быть личностью, *Единичным*, самим собой [12]. В основе такого воспитания лежит доверие к учителю.

Каждый учитель дает задания — т.е. ставит ученика перед необходимостью что-то сделать, чтобы пробиться к истине. Но лишь хороший учитель помогает сделать отчужденное знание осмысленным, он умеет строить мосты между жизненным миром этого конкретного ребенка и темой, которая должна быть усвоена на сегодняшнем уроке.

Поэтому учитель — “человек-амфибия”: он живет в дух мирах — у него есть ходы и в миры культуры, из которых он сам черпает вдохновение, если еще любит свой предмет, и в миры детства: он знает “путь к сердцам” — как влюбить ребенка этого возраста и этого характера в свой предмет.

Чувственный и эмоциональный опыт ребенка — вот материал для хорошего учителя. А что же мышление? В попытках сделать наш опыт понятным мы не можем избежать некоторого уровня теоретизации, но феноменологический текст должен быть посвящен наполненному переживаниями опыту: французский феноменолог М. Мерло-Понти требовал “заставить рефлекссию отражать, хватывать нерелексивную жизнь сознания”.

2. Феноменология этически не беспристрастна

Кроме “атеоретичности” феноменологическая педагогика с точки зрения Лангефельда принципиально *подчинена этическому нормативу*. Педагогические ситуации ежедневной жизни протекают в отношениях детей друг с другом и с учителями. Педагогике не достаточно знать, как обстоят дела, ей нужен ответ на вопрос: как себя вести *правильно*? Сами педагогические исследования — это всегда ответ на вопрос *как*: как человек существует в этой конкретной ситуации? как он должен правильно действовать?

М. Лангефельд писал: “Педагогика — наука опыта, гуманитарная наука и, конечно, это нормативная гуманитарная наука, которую изучают в практических целях. Педагогика — это наука опыта, потому что она имеет дело со своим объектом — ситуацией в мире живого опыта. Это гуманитарная наука, потому что педагогическая ситуация основывается на человеческой мотивации и она — нормативная, так как проводит различия между тем, что для ребенка хорошо, а что — плохо. Она является практической, потому что все это применяется в практике воспитания и образования” (цит. по: [11: 178]).

Важный вывод: не существует универсальных правил, как нам вести себя с детьми в повседневной жизни. Что кажется приемлемым одному человеку, неприемлемо для другого. Но это не значит, что нельзя систематизировать имеющийся опыт. Для этого нам нужна феноменологическая установка [9].

3. *Отношения между теорией и практикой: школа феноменологической дисциплины*

“Теория без практики — для гениев. Практика без теории — для дураков и мошенников. Для большинства учителей нужна неразрывная связь теории и практики” (Лангефельд, 1979, с. 17). Это цитата принадлежит не Лангефельду, а Гуннингу, которого он критикует за резкость: “Все мы часто бываем и дураками, и мошенниками” (там же). Но теоретическая рефлексия заставляет нас быть подотчетными, дисциплинирует нас. Школа феноменологической дисциплины, строгое следование всем шагам метода уберегает от ошибок. Самое сильное и одновременно самое уязвимое место феноменолога — он обязан рефлексировать собственные основания (т.е. видеть ограниченность, не абсолютность своего опыта), он обязан *сомневаться*. Поэтому его, как иногда кажется, легко критиковать тем, кто для себя не считает подобные феноменологические редукции обязательными. Так, самонадеянность на первый взгляд побеждает открыто сомневающегося исследователя, не скрывающего неотъемлемую установку феноменологической скромности.

Феноменологическое исследование

Теперь мы хотели бы обратиться к вопросу о методе: что делает работы Лангефельда и др. авторов настолько привлекательными? Очевидно, феноменологическое качество этих текстов: точность описаний, узнаваемость переживаний, — все, что позволяет осознавать определенный человеческий опыт, связанный с теми или иными контекстами и обстоятельствами жизни. Этот опыт следует понимать как “possible human experience” — возможный человеческий опыт переживаний. Некоторые критики несправедливо считают все феноменологические исследования наполненными идеалистической философией *эссенциализма*.

Согласно этому философскому подходу все в природе имеет некоторую неизменную сущность. Узнай мы *эйдос* — подлинную сущность вещей — и сможем дать моральную оценку: сколько в конкретном опыте этого эйдоса, насколько осуществлен или не осуществлен потенциал, заложенный в эйдосе. Такой подход

опасен и в общем является “пройденной ошибкой” психологии и педагогики. Представьте, если бы мы знали эйдетические определения сущности детства, женственности или мужественности, тогда мы могли бы “измерить”, исходя из этого знания, сколько каждого из этих феноменов проявлено и необходимо для конкретного ребенка... Таким образом, легко понять, что такие утверждения в духе эссенциализма могут привести к опасным догматам. Но феноменология не порождает догм или даже теорий. Феноменология всего лишь показывает нам, какими могут быть различные варианты человеческих переживаний, какие разные и несравнимые миры создают люди, как эти опыты можно описать и какую огромную силу имеет язык, описывающий, каково нам в качестве младенцев, первоклассников, матерей, отцов, психологов, учителей и т.д. Герменевтическая феноменология является чрезвычайно эвристической методологией для современного образования и современной психологии.

Конечно, мы можем и не ценить эти переживания, в конце концов “объективно” засчитываются лишь действия и поступки. Однако тогда мы *теряем возможность открыть прямой путь к ясному пониманию того, что мы, как педагоги и психологи, на самом деле делаем с ребенком, с его родителями, друг с другом...* Что чувствует человек рядом со мной? На моем уроке? В нашей школе?

Когда мы читаем работы 50—60-х гг., мы понимаем, что жизнь детей изменилась — все-таки прошло более полувека. Следует ли нам в таком случае отказаться от феноменологических работ тех лет — ведь они уже в историческом прошлом, контексты сегодня другие? Конечно, ожидать, что тексты прошлых лет заговорят на современном языке — само по себе ошибочно. Сам Лангефельд уже в 50-е гг. выступал против фундаментализма в науке — поисков незыблемой основы в виде установленной истины. Он предупреждал, что человеческая жизнь — намного сложнее того, что изображается даже самыми точными рефлексиями (теориями личности).

Но как актуален и сегодня вопрос, который часто задавал Лангефельд: после всех этих тысяч и тысяч диссертационных исследований процесса обучения знаем ли мы на самом деле, *что значит для одного единственного ребенка иметь опыт обучения — от неясного и нового, порой опасного, содержания перейти к “я понял, это я теперь знаю!”* Что означает для ребенка пережить такую ситуацию обучения? На наш взгляд, тексты Лангефельда приближают нас к ответу на этот и подобные вопросы гораз-

до в большей степени, чем множество академических работ. Как дети переживают *новое*? *Инсайт* — внезапное открытие? *Чувство тупика*? Как мы работаем с ними до сих пор без точного знания этого?

Конечно, времена изменились, так, ученик Лангефельда Н. Битс в 1964 г. издал замечательное феноменологическое исследование переживаний детей на улице, во дворе дома, где проходят совместные игры со сверстниками, в своем районе. В этих текстах пространства уличного и дворового мира представлены как пространство увлекательных игр, встреч, приключений и открытий, — улица была доброжелательна и дружелюбна. Сегодня мы читаем эти описания с грустью: переживания современных детей на улице очень отличаются и от опытов голландских детей 1950—60-х, и от собственных наших опытов в советском детстве (см.: М. Осорина “Секретный мир детей в пространстве мира взрослых”). Из этого следует вывод, что феноменологическое исследование не порождает неоспоримое вечное знание: каждый такой текст — лишь одна интерпретация человеческого опыта.

Но тексты Лангефельда, так же как и лучшие образцы мировой литературы о детстве (Л. Кэрролл, Л.Н. Толстой, М. Энде и др.), остаются ценными и притягательными. Они предлагают нам точные содержательные описания и интерпретации узнаваемых, наполненных чувствами жизненных переживаний. Несмотря на то, что они могут быть ограничены местом и временем, страной и эпохой. Таким образом, амбиции интерпретативной феноменологии довольно скромны и все же важны для повседневной жизни. Ее цели — исследование множества возможных путей, которыми может переживаться опыт и понимание нашего мира и наших отношений с другими мирами с точки зрения смысла.

Вместе с тем нужно отметить тот факт, что описания чужого опыта узнаваемы: феноменологическая структура переживания является очень устойчивой, общечеловеческой — горе и обида, ревность и тоска в разлуке, радость и восторг были и остаются специфическими переживаниями со своим содержанием и “логикой” протекания во времени вне зависимости от времени и места. Не по этой ли причине мы до сих пор увлеченно смотрим трагедии Еврипида, Шекспира, драмы Чехова?

Есть несколько положений, которые роднят феноменологию с медициной, психиатрией, педагогикой:

1) концентрация внимания на маленьких проблемах обычного человека, повседневной жизни, а не на больших академических фундаментальных, эпистемологических вопросах;

2) нормативная ориентация на общечеловеческие ценности, а не на этический нейтралитет науки;

3) абстрактная теория отодвигается ради рефлексии конкретных переживаний;

4) некоторое негласное соглашение, что феноменолог должен быть “проработанным” человеком, знать и принимать свои слабости, уметь говорить о них и иметь привычку, навык учитывать эти свои слабости в описании. Кроме того, феноменолог, конечно, должен тонко чувствовать, иметь доступ к тонким нюансам чувств и эти свои впечатления уметь описывать хорошим слогом, быть “немного поэтом”.

Относительно небольшой круг феноменологов, из которых состояла датская школа феноменологической педагогики, имел одну особенность: среди самых продуктивных членов круга было много медиков, особенно выделялись Байтендейк, Битс, Ванденберг — все они были докторами. Байтендейк — автор работы “Первая улыбка ребенка” (1988). Ванденберг писал на такие темы, как “Материнская любовь” (1972), “Изменяющаяся природа детства” (1975), а позднее написал книгу о феноменологии хулиганства (1989). Однако среди всех авторов-медиков, пожалуй, Битс был наиболее педагогически ориентированным, рассматривая педагогику как способ мышления и действия. Он написал несколько феноменологических по методу работ, посвященных голландскому ребенку 50-х гг. Далее мы приведем размышления Битса об уникальности феноменологического мышления и наблюдения. Наиболее ценной для автора является мысль о том, что смысл проявлен в тексте, так что текст говорит с нами сознательно или бессознательно.

Н. Битс: “педагогическое мышление”

Пожалуй, ближе всего к современной экзистенциально-аналитической психологии и психотерапии стоит работа Н. Битса 1952 г. об отношениях между медицинской и педагогической мыслью. Уже в это время Н. Битс доказывает, что учителя и другие взрослые (школьных психологов тогда не было), которые играют профессиональную воспитательную роль в жизни детей, должны воздержаться от клинических моделей в своих попытках понять детей, а также в попытках понять проблемы детей и родителей. Имеет смысл обратиться подробнее к этой дискуссии, поскольку Битс в ней показывает, что характерно для феноменологической педагогики и отличает ее от психологического и медицинского путей мышления [13].

Н. Битс сравнивает подход медика с подходом педагога, когда приводит реальные истории детей, которые попадали к нему после травм, насилия или в результате их высокой тревожности, проявляющейся в школе или дома. Он в работе с ними обнаружил, что часто диагностический, терапевтический или медицинский подходы были неадекватными и неприемлемыми для понимания этих детей и оказания им помощи. Для прояснения отличий подходов он исследует медицинско-диагностический подход в сравнении с тем, который он называет педагогическим, а мы бы назвали подходом экзистенциально-феноменологическим.

Медицинско-диагностическое мышление прежде всего *ищет симптомы*, на их основании затем описывают психопатогенез (как симптомы будут развиваться), далее — ищут *причины* (генетические и др. отклонения у родителей и родственников, травмы и болезни раннего детства, трудности во время родов и беременности и пр.). Психологи традиционно делают то же самое: психологические тесты, затем — описание структуры личности, мотивации, затем — психологическое заключение. Иными словами, ищут путь развития болезни, обращаясь к истории развития семьи и ребенка. Так медицинский путь мышления приводит к определению того, какой должна быть терапия: найти место патологии и затем “вырезать” ее как нечто инородное, что выросло и укрепилось в течение многих лет, подобно тому, как хирург удаляет аппендицит. Проблема локализуется и удаляется из жизни людей. Терапия означает освобождение от какого-то кусочка прошлого, от патологии, которая мешает свободной нормальной жизни. В таком представлении имплицитно содержится мысль, что есть статистически средний нормальный образец жизни. Модели стадий развития личности, или стадий развития переживания (этапы горя), которые используют в психологическом консультировании, также созданы на этих позициях. Например, консультирование в ситуации горя помогает пациенту пройти все стадии развития работы горя, чтобы он смог избавиться от источника боли и удалить то, что мешает ему вести себя нормально и нормально чувствовать. В детской психологии то же: главное усилие направлено на формирование интерпретативной картины, объясняющей поведение ребенка, используя ретроспективу. Здесь налицо *детерминистский* подход к пониманию феноменов — подход, неприемлемый для человеческой индивидуальности. Предопределенность приводит к переживанию беспомощности и пассивности. Раз каждая из причин закономерно следует одна за другой, то все, что случилось с ребенком, закономерно и тогда он — жертва обстоятельств.

Детерминизм в психологии критиковал еще В. Дильтей, предложивший подход *индетерминистский*. Тогда болезни и особенности воспитания, поведение родителей и другие факты биографии являются не цепочкой причин, а *основаниями* для тех или иных решений ребенка. Он принимал решения сам, и эти решения могут быть понятны, когда нам известны их основания. Но это — не фатальные цепочки факторов, а лишь основания. Возможно, сейчас, имея иные основания, ребенок может принять и другое решение, он сам решает, его свобода проявляется в этих решениях.

Хотя индетерминизм описан сто лет назад, сегодня в работе с детьми превалирует детерминистский подход, Битс называет его диагностическим. Для примера он приводит истории детей, проходивших медико-психологическое лечение. Обычно после того как поставлен определенный диагноз и прописано лечение, родители и учителя получают инструкции по поводу этого ребенка исходя из теоретических представлений о его проблеме или диагнозе.

Феноменологическое мышление иное: исследователь обращается непосредственно напрямую к самому ребенку и к его конкретной ситуации дома и в школе, к тому, как ребенок проводит свое время и относится к другим людям. Педагог-феноменолог хочет увидеть этого конкретного ребенка, не сводя его к диагностической картине, диагностическому типу или набору факторов на какой-то шкале или теоретической категории.

Самым интересным является как раз то, каким образом каждый конкретный ребенок не совпадает с некими теоретически предзаданными отклонениями, не вписывается в объясняющие формулировки и определения. Ведь каждый ребенок чем-то всегда отличается от диагноза, от нашей оценки, что-то с ним делает, как-то уникально по-своему с ним обходится. Это отличие — предмет интереса феноменолога: то, как он по-своему обошелся с тем, что с ним случилось. Это практически никогда не совпадает с тем, как данный ребенок представлен в виде психологического портрета. Человек, индивидуальность всегда находится вне досье, вне характеристики, он — внутри отношений с другими.

Ганс — ребенок, которому поставили диагноз шизофрения. Н. Битс описывает, что его первая встреча с этим мальчиком оставила у него чувство тревоги, потому что невольно в странном поведении ребенка он видел признаки шизофрении. Но через несколько встреч он смог установить контакт с мальчиком и докопался до сути со всеми его сложностями и идиосинкразиями. Он

для этого должен был очень близко познакомиться с жизненными обстоятельствами этого ребенка, тем, каково Гансу в его отношениях с родителями, друзьями, врачом (т.е. Битсом) — это и есть он в своей сути. Это — пограничная сфера для Битса. Может быть, Ганс и подходит под диагноз “шизофрения”, однако по мере длительного общения с этим ребенком признаков диагноза становилось все меньше [13: 61]. Таким образом, Битс проводит четкое различие между диагностическим исследованием и педагогической помощью. Он не отрицает, что терапия и педагогика могут перетекать друг в друга. Однако терапевт ориентируется на уже известные модели для интерпретации, а также на стандартные связи между диагнозом и лечением, он как бы застревает в своем медицинском способе мышления, и пока это так, остается невозможным поддержание истинно педагогических отношений с ребенком.

Феноменологические тексты

Феноменологические тексты чрезвычайно интересно читать, они захватывают, затрагивают чувства, они не банальны и не шаблонны, в них редко встречаются специальные термины. И при этом они остаются научными текстами. В одной из своих статей еще один представитель голландской школы — Кокельманс — говорит о поэтичности феноменологических текстов: “Обычно обращение к поэзии и литературе практически неизбежно, поскольку поэтический язык, использующий символы, делает возможным обращение к тому, что находится за гранью четко вербализуемых содержаний. Другими словами, в человеческой реальности, в которой существуют определенные феномены, глубоко проникающие в каждого человека и в его мир, язык поэзии — это единственно адекватный путь, которым можно выявить значение, точно и четко не выразимое более никаким другим способом”. Он далее добавляет, что поэзия и литература не могут стать простой заменой научных текстов, потому что «стихи и новеллы ничего не “доказывают”». Он берет слово “доказывать” в кавычки, чтобы подчеркнуть, что мы не должны понимать это буквально. Однако дальше не развивает эту идею и оставляет нас с очень интересным вопросом: “Что же это такое в феноменологическом методе, что требует языка поэзии, а не научных понятий?”

Важно отметить, что использование поэтического языка в феноменологической работе не является уникальной чертой трудов практиков немецких и голландских феноменологов. Философы-

экзистенциалисты также демонстрируют необычайную восприимчивость к поэтической силе языка в своих работах: М. Хайдеггер (в поздних работах 1971—1977), Гадамер (в работе “Истина и метод” уделяет поэзии немало места), Мерло-Понти (1964). Эти авторы приписывают решающую роль поэтизирующей функции языка феноменологической мысли. Например, Хайдеггер (1971) относит искусство и особенно поэзию к тем средствам, с помощью которых можно открывать правду и бытие. В “Бытии и времени” он пишет о трех экзистенциалах, к которым относит настрой, понимание и речь. Обнаруженное в открытости феноменологической установки (настрой) содержание может быть понято, и понимание это выражается с помощью речи. Именно в языковых структурах человечество сохраняет смыслы, его опыт многочисленных пониманий жизненно важного (он выделял экзистенциал речи наряду с настроем и пониманием). Нет иного способа понимать, кроме как выразив опыт словами родного языка. И эта речь, средство выражения смыслов, не случайно содержит не научные термины, а поэтические, литературные приемы. Язык новелл и стихотворений не просто говорит о вещах, скорее, он позволяет чему-то *оказаться увиденным и услышанным*. Можно много говорить, но сказать мало. А поэтический текст порождает такие значения, которые указывают на что-то, делают видимым нечто, не выказанное ранее. Только поэты знают дорогу к тому глубокому дорефлексивному миру переживаний, сложившемуся из детских опытов, миру, который подспудно определяет решения человека на протяжении всей жизни. Ценность поэтического языка с точки зрения эпистемологии состоит в том, что структура поэтического позволяет передать формы смысла, которые являются уникальными, их невозможно мобилизовать в тексте другим способом. Мы можем сделать следующий шаг и предположить, что язык поэзии — необходимая составляющая феноменологического исследования, что он делает возможным некое воскрешение в памяти особого очевидного качества или степени, свойства когнитивных и некогнитивных значений в феноменологическом тексте. Отчужденное знание превращается в *действительное*. Действительное — термин С. Кьеркегора, означающий: присутствующее в моем жизненном мире, т.е. имеющее ко мне отношение, то, что не “все равно”. Феноменологические описания удивительно быстро и точно могут связать содержание излагаемого с внутренним миром читателя. Но лишь в том случае, если это содержание его как-то затрагивает.

Эпистемология феноменологии такова, что она главным образом показывает значение, а не отстаивает точку зрения и не раз-

вивает теорию. Конечно, аргументы (обоснование причин, обсуждение, прояснение, убеждение, заключение) также встречаются в феноменологическом дискурсе, однако и эти приемы рационального разъяснения подчинены цели феноменологического показа: заставить читателя увидеть что-то.

Конечно, идея и метод “феноменологического видения” берет свое начало у Гуссерля. Однако позже Хайдеггер переопределил понятие *видения*. Он отошел от понятия осознания (когито) как такового и направил его на разъяснение/истолкование значения вещей такими, как мы их проживаем в каждодневной жизни. Вместо того, чтобы заниматься проблемами абсолютного бесспорного знания и условиями его достижения, экзистенциальные феноменологи, единомышленники Хайдеггера, обратились к феноменологическому изучению “обычного” жизненного опыта. Что делает голландских и немецких феноменологов такими интересными для нас? Они стремятся изучать еще более “обычные” вещи, чем сам Хайдеггер.

Список литературы

1. *Langeveld M.J.* The secret place in the life of the child // *Phenomenology and Pedagogy*. 1983. Vol. 1.
2. *Mollenhauer K.* Fingerplay: a pedagogical reflection // *Phenomenology and Pedagogy*. 1991. Vol. 9. P. 286—300.
3. *Улановский А.М.* Феноменологический метод в психологии, психотерапии и психиатрии // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 130—150.
4. *Стерн Д.Н.* Дневник младенца: Что видит, чувствует и переживает ваш малыш / Пер. с англ. М.: Генезис, 2001. 192 с.
5. *Калачикова О.Н.* Феномен личности в педагогической деятельности: незапланированные эффекты “личностной заинтересованности” // *Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций/Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2005. С. 342—356.*
6. *Кривцова С.В.* Феноменологический метод с точки зрения экзистенциального анализа // *Вопросы психологии*. 2013. № 6. С. 24—37.
7. *Кривцова С.В.* Лучшее, что взрослые могут подарить детям — тренированную совесть. Какой психолог нужен современной школе? // *Народное образование*. 2014. № 4. С. 220—229.
8. *Кривцова С.В.* Феноменологический метод в экзистенциальном консультировании // *Академический вестник*. 2014. № 2. С. 3—14.
9. *Кривцова С.В., Нигметжанова Г.К.* Новые феномены детства и экзистенциально-аналитическая психология образования // *Академический вестник*. 2013. № 4. С. 3—7.

10. Лангефельд М.Я. Секретное место в жизни ребенка // Академический вестник. № 2. 2014. С. 45—50.

11. Van Manen M. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. N.Y.: SUNY Press; London: Althouse Press, 1991.

12. Кривцова С.В. Как строить хороший разговор: экзистенциальная методика работы с подростковыми провокациями // Экзистенциальная традиция. Философия. Психология. Психотерапия. 2013. № 4. С. 11—34.

13. Beets N. De grote jongen. Utrecht: Erven Bijleveld, 1964. (Originally published in 1952).

PHENOMENOLOGICAL PEDAGOGY

S.V. Krivtsova

There is pedagogical direction, inspired by Husserl phenomenology and existential philosophy appeared in Holland in the 60-ies of 20 sent. The paper describes the principles and essential phenomenological psychology, the main theme of which is the understanding of the subjective world of the child's soul and a description of the child's experiences. Phenomenological pedagogy ideas had a great impact on the education system of the European countries, and have not lost relevance today.

Key words: *phenomenological method, the experience of childhood, pre-verbal experience, understanding, ethical principle of bias.*

Сведения об авторе

Кривцова Светлана Васильевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: svkriovtsova@mail.ru