

Хедхантинг всей страны:

от интеллектуального потенциала школы –
к инновационному потенциалу общества



Ведь если звезды зажигают,
значит – это кому-нибудь нужно?
Значит – кто-то хочет, чтобы они были?
Владимир Маяковский

...Не пропустить никого...
Все что угодно, но только не невнимание.
От этого они захиреют...
Михаил Булгаков. «Мастер и Маргарита»

В конце XX века среди различных появляющихся в мире бизнеса профессий зародился профессиональный вид деятельности, эффектно именуемый «хедхантинг», что в переводе с английского означает «охота за головами». Различные агентства по подбору персонала самого высшего уровня, занимающиеся «охотой за головами», или, как еще иногда говорят, «охотой за звездами», становятся все более востребованы и в России, и на Западе. Можно с уверенностью сказать, что появление хедхантинга как особой технологии поиска кадров, сулящих принести успех той или иной компании, – это симптом нашего времени.

Правда, «охота за головами» в разных формах и масштабах практиковалась на протяжении всей человеческой истории. Более того, в разных странах порой соперничали две конкурирующие стратегии – «охота за вещами» и «охота за умами». В качестве иллюстрации своеобразной конкуренции этих стратегий вспомним, что в период завершения Второй мировой войны в Россию из Германии фактически вывозились целые технологические линии производства, например, знаменитой цейсовской оптики;

в то же самое время миссия Даллеса охотилась на еще занятых нацистами территориях за интеллектуалами – инженерами, физиками, математиками, в том числе за такими учеными, как изобретатель ракетной техники Вернер фон Браун. Так сталкивались стратегии вывоза «знаменитых вещей» и «знаменитых людей».

Соперничество между этими стратегиями продолжается и по сей день. По тому, какая из этих стратегий одерживает верх, можно судить, ориентируются страны, корпорации и компании на «сырьевую экономику» или на «экономику знаний». Хедхантинг – это лишь один из частных примеров того, что «охота за умами», доведенная до уровня технологии, претендует на роль первой скрипки в марафоне цивилизации. Другим более внушительным примером преобладания стратегии «охоты за умами» является перечень имен, посредством которых мы обозначаем систему координат нашей жизни.

Каждое время имеет свое имя, или, точнее свои имена, которые отражают преобладающие установки сознания современников. В лексиконе *определений* переживаемого нами периода наиболее часто фигурируют такие как «*постиндустриальное общество*» и «*информационная эра*». Совсем недавно появился термин «*сетевое столетие*». Что же касается экономики наших

дней, то ей присваивают звучные имена «экономики знаний», «интеллектуальной экономики», «креативной экономики», «инновационной экономики».

О сдвиге социальных и ценностных установок общества свидетельствует и расширение ареала наук, предметом междисциплинарных исследований которых становится «когито» – «знание», «мышление», «интеллект», «ментальность», «креативность». Наряду с фундаментальными науками о природе, поведенческими, социальными и гуманитарными науками все большую роль начинают приобретать *когнитивные науки*, или *нейрокогнитивные науки*, а также робко появляющиеся на сцене современных исследований *ментальные науки*. На наших глазах зарождаются и профессии, которые называют *креативными*.

Еще одним свидетельством *глобальной интеллектуализации общества* могут послужить красноречивые заголовки книг, повествующих об изменении поведения людей под влиянием интеллектуальных технологий, социальных сетей, Интернета и «умных» мобильных телефонов, соединяющих друг с другом миллионы людей: «Умная толпа», «Креативный город», «Креативный класс: люди, которые меняют будущее». Сколь разительно заголовки этих бестселлеров последнего десятилетия отличаются от близких моему сердцу классических произведений о таланте, гениальности и уме Фрэнсиса Гальтона «Наследственность таланта», Эрнста Кречмера «Гениальные люди» и Бориса Михайловича Теплова «Ум полководца».

За всеми этими именами и знаками эпохи наглядно проступает понимание «когито» – «знания» как движущего фактора эволюции. *Феномен «когито» вышел за пределы описания и поиска индивидуальных способностей отдельных личностей и социальных групп. Он становится неотъемлемым атрибутом нашей эпохи, ее родовым именем.* Поэтому сегодня радикально изменяется система координат, в которой происходит «охота за головами», конструирование программ поддержки одаренных детей и талантливой молодежи, а также понимание социокультурных последствий этих программ. Ведь речь идет уже не только и не столько об исследованиях индивидуальных способностей человека, его индивидуальных отличий. Если прибегнуть к метафоре, речь

уже идет не о *евгенике человека*, а о *евгенике человечества*.

Нельзя исключить, что все описанные и многие еще не понимаемые нами изменения историко-эволюционного процесса в ходе информационной социализации могут привести человечество к *новому антропологическому скачку*. И вглядываясь в поколение *информационных акселератов*, можно предположить, что встреча с иными формами разума ожидает нас где-то во внеземном пространстве на других планетах, а в нашем с вами собственном стремительно изменяющемся мире.

В эпоху «инновационной экономики» программы поиска и развития одаренных детей, поддержки талантливой молодежи должны разрабатываться в принципиально иной системе политических, интеллектуальных и экономических координат с ясным пониманием социальных последствий подобных программ. Именно в системе координат экономики знаний с наибольшей полнотой раскрывается идеологический смысл инициативы президента РФ Д. А. Медведева, изложенной в послании Федеральному Собранию 5 ноября 2008 года: «Какие бы идеальные законы и стратегии ни принимались на основе Конституции, реализация заложенного в ней смысла зависит от конкретных людей. Их интеллектуальная энергия, творческая сила – это главное богатство нации и основной ресурс прогрессивного развития. Нам нужно организовать масштабный и системный поиск талантов и в России, и за рубежом, ввести «охоту за головами»».

Президентом РФ подчеркнута специфика исторического момента и, по сути, поставлена политическая задача «охоты за головами», проведения хедхантинга в России и за рубежом. *Для того чтобы эта инициатива воплотилась в жизнь, с самого начала необходимо осознать, что она повлечет за собой социальные изменения тогда, когда благодаря ей в обществе появятся социальные силы, жизненно заинтересованные в подобных новациях.*

Ярким примером кристаллизации таких сил в обществе служит появление в ряде стран средневековой Европы, прежде всего во Флоренции, *интеллигенции как особой социальной группы*, объединившей представителей ранее не связанных между собой профессий (инженеров, скульпторов, педагогов, просвещенных полити-

ческих лидеров) и сыгравшей конструктивную роль в появлении эпохи Возрождения.

Любые исторические аналогии довольно рискованны. Однако несмотря на это, хочу отметить, что в век становления инновационной экономики поставленная президентом РФ задача «охоты за головами» в качестве национального приоритета представляет собой шаг развития страны в направлении к *российскому интеллектуальному ренессансу*. В случае успеха этой инициативы ее социальной базой, социальной силой в России станет кристаллизация *общности интеллектуалов, ведущей мотивацией которых будет мотивация к инновациям*. От инновационного поведения этих людей во многом будет зависеть качество их жизни и жизни всей страны.

В связи со сказанным выше необходимо изначально уйти от риска сведения инициативы президента в общественном понимании к еще одной из многих образовательных программ в стиле программ «Творческая одаренность» или «Одаренные дети», которые реализовывались в системе образования в течение последних 20 лет. И не дай бог при осуществлении этой инициативы начать суету вокруг одаренности в стиле шоу «Алло, мы ищем таланты».

Уже сама постановка задачи «охоты за головами» в качестве национального приоритета страны предъясняет особые требования и ко всей системе образования, и к экономике России. Для ее решения следует четко осознать, что по своему политическому и историко-эволюционному смыслу президентская инициатива относится к классу тех задач, в результате решения которых в обществе происходят, по выражению классика культурной антропологии Бронислава Малиновского, *социальные инновации*, а не более узкие по радиусу воздействия *инструментальные инновации*, в том числе и образовательные. Реализация президентской инициативы затрагивает всю цепочку жизненного инновационного цикла общества. *Подобная социальная инновация охватывает все институты социализации – и семью, и культуру, и школу, и вуз, и науку, и промышленность, и бизнес, и управление. Но ключевым звеном, с которого следует начать превращение жизненного цикла развития общества в инновационный цикл его развития, является именно образование, и прежде всего школа – «Наша новая школа».* Поэтому политическая задача превращения России в инновационную

державу осуществляется через образовательную инновацию, а тем самым модернизацию жизни образования как социального института развития общества.

Отношение школы к одаренным детям, впрочем, как и к детям с трудностями развития, – это своего рода лакмусовая бумажка готовности любой национальной системы образования к переменам, к тем вызовам, которые предъясняет к системам образования общество. Особенно остро вопрос об отношении школы к одаренным детям стоит в условиях информационной социализации подрастающих поколений. Если образование идет по пути унификации учебных программ, учебников, образовательных учреждений, то на встречу с одаренными детьми такая система образования реагирует в лучшем случае как на исключение, отклонение от нормы; в худшем случае одаренность воспринимается как угрожающая жизни школы психическая или социальная патология. Если же ценностной установкой национальной системы образования является установка на проектирование *вариативности образования*, то школа становится социальным институтом *поддержки интеллектуального, культурного и личностного разнообразия детей*, а тем самым школой *вращения одаренных детей и талантливой молодежи*.

Решение задач широкомасштабного поиска одаренной личности, детей, подростков и молодежи переворачивает многие традиционные вопросы, десятилетиями стоящие перед системой образования. *Вместо привычного вопроса о готовности ребенка к школе или детскому саду встает вопрос о готовности школы к встрече с нестандартными детьми, с поколениями интеллектуальных акселератов.* Готовы ли детские сады к встрече с «умной толпой» дерзких дошкольников, способных гораздо лучше, чем многие взрослые, «жить» в Интернете и в мире «умных» мобильных телефонов? Готовы ли вузы к психолого-педагогическому сопровождению победителей интеллектуальных олимпиад, а не только к их отбору и зачислению по итогам одержанных школьниками побед? Готовы ли научно-исследовательские институты создать программу интеллектуального роста учителей «*Научная школа – школе*», осознав, что *одаренный ученик начинается с одаренного учителя?* Готовы ли промышленность и бизнес принять вы-

пускников бизнес-инкубаторов так, чтобы не погасить мотивацию будущих жителей креативных городов к инновационному поведению?

Каждый ребенок неординарен. И для ответа на главный вопрос о готовности общества в целом к встрече с поколением интеллектуалов мы должны разработать своего рода *социальную и педагогическую рискологию*, прогнозирующую риски общества и образования, риски поколений информационной социализации.

В условиях информационной социализации будет нарастать вероятность появления целого поколения интеллектуальных акселератов. Значит, подобно тому как космонавтов готовят к поведению при перегрузках во время ускорения космического корабля, школа должна быть готова к встрече с рисками дисгармоний личностного и интеллектуального роста детей, оказавшихся на «информационном синхрофазотроне» XXI века. И если *школа вариативного образования* посредством различных вариативных программ, учитывающих индивидуальные темпы развития ребенка, потенциально пытается по крайней мере увидеть проблемы неординарных детей, то в вузах ситуация общения с ними обстоит гораздо сложнее.

При поступлении в вузы одаренные дети нередко утрачивают тот интеллектуальный потенциал, который они приобрели в жизни и в школе. Для них сбывается пророчество, прозвучавшее в песне Владимира Высоцкого «Он на десять тысяч рванул, как на пятьсот, и спекся». Как это ни парадоксально, но нередко именно в вузах действует прописанный Михаилом Булгаковым рецепт угасания одаренности, который приведен выше в качестве эпиграфа. От социального и педагогического невнимания, от равнодушия в школе, вузе и обществе гаснут будущие мастера в булгаковском смысле слова.

Так, победители интеллектуальных соревнований, попав после периода школьной жизни под прожектора социального внимания, порой утрачивают свой дар к познанию и творчеству, придя в вузы. В итоге с ними происходит метаморфоза, прямо противоположная судьбе Гадкого утенка из сказки Г.-Х. Андерсена: превратившись на школьном дворе из гадких утят в прекрасных лебедей, они на студенческом дворе вновь оказываются гадкими утятами, расплачиваются личностными

драмами и трагедиями за свою интеллектуальную акселерацию.

Особенно резко подобные драмы одаренных детей могут наступить у тех, чей жизненный путь превращается в узкоколею профильного обучения в старших классах школы. Чтобы избежать рисков профильного обучения, необходимо иметь в виду, что *профильное обучение создает главным образом условия для развития специальных способностей*, специальной одаренности, например, условия для развития математических или музыкальных способностей.

При всей важности профильного обучения как среды развития специальных способностей оно сужает возможности вариантов развития личности ребенка в том случае, если школа утрачивает свою миссию в мире информационных, технологических и социальных перемен – *миссию школы универсального образования, школы развития общей одаренности личности ребенка*. Универсальное образование, о котором уже не раз шла речь на страницах журнала «Образовательная политика», расширяет диапазон выбора деятельности учащихся за счет формирования их общей одаренности, развития у них универсальных учебных действий. Оно является гарантом приобретения профессиональной и социальной мобильности личности на протяжении всего жизненного пути человека, а не ставит его перед жестким выбором между «физиками» и «лириками», «технарями» и «гуманитариями». Именно для того чтобы специальные способности произрастали на фундаменте общих способностей, а не в безвоздушном пространстве, в новых стандартах начальной и общей школы особый акцент делается на проектирование программ формирования универсальных учебных действий.

Я обратил внимание лишь на некоторые риски, касающиеся поддержки одаренных детей в школе и вузах, а также на необходимость проектирования вариативных программ универсального образования как условия преодоления подобных рисков.

Не меньшим риском на пути развития поколения детей и молодежи является разобщенность профессиональных интересов школьного сообщества, вузовского сообщества, научного сообщества и сообщества представителей бизнеса, затрудняющая процесс создания непрерывного инновационного цикла в жизни страны. Так, например, представители образовательного со-

общества при анализе мирового опыта программ развития одаренности видят лишь одну реальность: царскосельский лицей; связь «японского чуда» с программой профессионального самоопределения японских школьников, развернувшейся после Второй мировой войны; связь качественного скачка США в области точных и естественных наук с национальной программой поиска одаренных детей «Мерит», стартовавшей в 1960-х годах после пошатнувшегося конкурентные амбиции американцев запуска российских спутников и полета Юрия Гагарина в космос. Представители же вузовской общестственности и науки апеллируют к другой реальности: к опыту наукоградов, академгородков и даже «шарашек», где складывались научные школы и разрабатывались опережающие время инновационные технологии. В таких научных школах, «капичниках» Петра Леонидовича Капицы, «павловских средах» Ивана Петровича Павлова возникали, по выражению классика семиотики Ю. М. Лотмана, «лаборатории жизни», где в насыщенной креативной среде «люди вспыхивают» талантом, обретают желание и возможность *талантливо жить!* Представители же бизнес-элиты и политической элиты видят образцом для создания «инновационного чуда» еще одну реальность – опыт Силиконовой долины и т. п.

Вследствие подобной разобщенности разных профессиональных сообществ порой не просматриваются связующие нити между школой и научной школой, школой и инновационной экономикой, которые могут быть актуализированы благодаря таким федеральным программам, как «Научные и научно-педагогические кадры», а также раскрывающими возможности для поддержки талантливой молодежи апрельскими постановлениями правительства Российской Федерации «О мерах по привлечению ведущих ученых в российские образовательные учреждения высшего образования» и «О мерах государственной поддержки российских высших учебных заведений и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологического производства», принятыми в 2010 году.

В заключение замечу, что *программа поиска и поддержки детей и молодежи, мотивированных к познанию и творчеству, – это программа надежды.* В каждом ребенке есть таланты. Эта программа должна основываться на диагностике развития детей,

а не на диагностике отбора. Она призвана поддерживать в детях надежду на успех и веру в свои способности.

Только преодолев разобщенность представителей разных профессиональных сообществ – учителей, педагогов вузов, ученых, предпринимателей, управленцев и политиков, мы сумеем полноценно решить задачу по созданию национальной программы «охоты за головами», объединенной единым вектором движения – *от интеллектуального потенциала школы к инновационному потенциалу общества.* Тогда есть шанс, что уже на наших глазах в России появится поколение граждан, ведущей мотивацией которых станет мотивация к инновациям.

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии. Для осуществления данной стратегии необходимо, еще раз хочу акцентировать на этом внимание, чтобы оформился и стал востребованным социальный слой людей с инновационной поведенческой энергетикой. Можно называть таких людей интеллигентами, интеллектуалами, креативным классом, хотя привычное деление общества на классы в ситуации роста социального, интеллектуального, ментального и экономического разнообразия общества скорее всего со временем будет причислено к разряду архаизмов. Слово, которое станет знаком, именем социального слоя подобных, если воспользоваться терминологией братьев Стругацких, «прогрессоров», еще не найдено. Но оно найдется. В порождении такой общности людей и состоит историко-эволюционный смысл таких национальных инициатив, как поиск и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи.

Именно мы с вами, обладая историческим оптимизмом, хотим, чтобы народилось поколение детей, несущих культуру достоинства, а не поколение, которое выбирает пепси.

И именно нам с вами нужно, чтобы звезды одаренных детей и талантливой молодежи зажглись, стали в нашей стране движущей социальной силой развития инновационного общества.



О том, чего ждать от перехода в 2011 году на новые стандарты, заявленные в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», и что изменится в системе образования в ближайшие годы, рассказывает директор Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ Елена Леонидовна Низиенко.

Школа будущего

Елена Леонидовна, каковы приоритетные направления развития общего образования?

– Приоритетные направления связаны с достижением стратегических ориентиров, которые заявлены в национальной

образовательной инициативе «Наша новая школа». Это переход на новые стандарты общего образования, в основе которых заложен высокий уровень компетентности; структурно они стали совершенно иными. Прежние стандарты содержали набор дидактических единиц и четко предписывали, какой объем знаний освоить по тому или иному школьному предмету. Теперь стандарт выглядит совершенно иначе: он содержит требования к трем позициям – к результатам освоения программы, к структуре этой программы и, что очень важно, к условиям обучения. Прежний стандарт говорил нам только о том, что именно дети должны знать и что в рамках этих знаний должны уметь. Новый стандарт предписывает нам, во-первых, в каких условиях дети должны учиться, во-вторых, какого результата в этих условиях они должны достичь и, в-третьих, какой должна быть сама структура

образовательной программы. И очень большая ответственность здесь ложится собственно на школу, которая должна самостоятельно разрабатывать свою образовательную программу на основе предложенного стандарта.

– Собственную образовательную программу школа должна будет где-то утверждать?

– Закон говорит о том, что мы на федеральном уровне разрабатываем стандарт и утверждаем его своим приказом, регистрируем эту структуру в Минюсте. Далее министерство организует разработку примерной основной образовательной программы – сейчас именно такая программа по начальной школе размещена на нашем сайте, ею можно воспользоваться. Далее школа разрабатывает на основе стандарта свою основную образовательную программу, а утверждает ее директор школы. Следовательно, школа берет на себя ответственность за реализацию стандарта (поскольку программа должна работать на то, чтобы выполнить требования, которые заявлены в стандарте), за штатное расписание, за организацию учебного процесса и т. д. Для школы это, с одной стороны, большая самостоятельность, а с другой – большая ответственность. Все это происходит на фоне внесения изменений в Административный кодекс о том, что образовательная организация несет ответственность за недостижение

результатов, заявленных в стандарте, а также на фоне принятия закона о бюджетных учреждениях, в рамках которого прописано, что государственные или муниципальные учреждения разделяются на три типа: казенные, бюджетные и автономные. И от того, к какому типу они будут отнесены учредителем, будет зависеть степень самостоятельности школы.

– В каком же учреждении самостоятельность и ответственность будут выше?

– Казенному учреждению деньги выдаются учредителем жестко по смете, учитывается каждый рубль, директор не имеет права принимать решения о переносе туда или сюда каких-либо средств, и в конце года все остатки, которые он не использовал, надлежит передать в бюджет. Кроме того, если он что-то заработал на платных услугах, то он тоже передает эти средства в бюджет, и уже муниципалитет решает, вернуть ему всю сумму или только ее часть, опять же по смете. Ответственность руководителя здесь сведена к минимуму, и самостоятельность, соответственно, тоже. Бюджетное учреждение – это учреждение, которое получает деньги не по смете, а общей субсидией. И здесь уже совместно с советом руководитель школы решает, на какие проблемные участки эти средства направить. Он также самостоятельно принимает решения о том, как расходовать средства, поступившие от платных образовательных услуг, и имеет право в конце финансового года не передавать оставшиеся сэкономленные средства в бюджет, а распоряжаться ими по своему усмотрению: либо расходовать их на другие направления деятельности, либо перенести на следующий год.

Сейчас наши учреждения живут по схеме, заявленной для казенной структуры, с жесткой сметой. Но скоро все изменится. И это говорит о том, что руководитель должен быть высококомпетентным, что его образовательная программа должна быть выстроена таким образом, чтобы бюджет использовался эффективно, то есть директор школы должен обладать определенными экономическими знаниями. В этом случае, кстати, повышается и ответственность органов общественного управления, степень их участия,

когда они начинают управлять финансами совместно с руководителем.

– Органы общественного управления выступают в этом случае в качестве контролеров или помощников?

– При формировании бюджета – как помощники, а при завершении бюджетного года они могут быть и контролирующими органами.

– Таким образом, можно говорить о повышении уровня ответственности руководителя образовательного учреждения?

– Конечно, *больше самостоятельности – больше ответственности*. В связи с этим давайте обсудим третий тип учреждений – автономные. Они уже существуют и обладают еще большей степенью свободы. Могут хранить бюджетные средства, которые им поступают по субсидиям, в коммерческом банке, брать кредиты. При этом исчезает субсидиарная ответственность. Это означает, что если раньше директор не выплачивал заработную плату, то за это отвечал не только он сам, но и работодатель – орган управления образованием, муниципалитет. Сейчас директор будет нести за это личную ответственность. Получил деньги по субсидии, неправильно их распределил и не выплатил заработную плату – ответственность многократно увеличивается, вплоть до уголовной.

В этих условиях и вводится новый стандарт. Сейчас уже принят стандарт начального общего образования, готовится к принятию стандарт основного образования для 5–9-х классов, а также стандарт для старшей школы (10–11-е классы). К концу года мы планируем их принять. *Переход на новый стандарт в обязательном порядке начинается с 1 января 2011 года. Для школ это означает реально с 1 сентября 2011 года.* За оставшийся год школы должны разработать основные образовательные программы, обеспечить новыми учебниками своих учеников, провести повышение квалификации учителей.

– Что изменится в плане оценки знаний учеников?

– В действующем сейчас стандарте есть перечень того, что ученик должен освоить. Но никогда там не было перечня

того, какие мы должны создать условия для того, чтобы он это усвоил. И мы имели ситуацию, когда в одной школе создавалась условия, при которых ученик существовал в общей информационной среде, не затрачивая дополнительных усилий, и значит, высвобождал время для усвоения материала, а в другой школе он сидел за партой, где у него были только мел и доска, больше ничего. А результаты мы требовали от всех одинаковые. Муниципалитет при этом не брал на себя обязательств обеспечить равные условия. Или, к примеру, мы говорили, что все ученики во всех школах должны освоить определенный объем знаний, но мы никогда не гарантировали ученику, что с ним будет работать качественно подготовленный учитель. Получалось, что в одной школе работали действительно профессионалы, которые добивались высоких результатов, а в другой школе преподаватели ходили в школу лишь для повышения собственной квалификации.

– В стандарте прописаны конкретные требования к результату?

– Да. Будет необходимо оценивать результат ученика по предмету, его личностный результат, а также метапредметный результат. Это первая глобальная задача, которая ставится перед общим образованием, – переход на новый стандарт в условиях развития информационного общества, требующего постоянного движения вперед. Нынешний стандарт отстает, поскольку не учитывает многих вещей. Кстати, *впервые мы в стандарте зафиксировали, что учитель должен один раз в пять лет пройти повышение квалификации*. Раньше такого требования не было. До сих пор аттестация была делом добровольным, и поэтому если учитель не хотел проходить аттестацию, он мог этого не делать и, таким образом, не работать над повышением собственной квалификации. Более того, никто не мог указать ему, что он должен «расти». Это сейчас одна из важных задач, которую мы должны решить.

Вторая задача в рамках «Нашей новой школы» – совершенствование учительского корпуса. Это означает повышение профессионального потенциала и уровня профессиональной квалификации учителей. Данная задача адресована

не только учителю, но и работодателю, который обязан обеспечить проведение повышения профессиональной квалификации.

Принят новый порядок аттестации, который вступает в силу с 1 января 2011 года. Раньше аттестации на первую и вторую квалификационные категории проводились исключительно по желанию учителя. Около 40% российских учителей никогда в жизни не проходили аттестацию, потому что единая тарифная сетка и прежний порядок аттестации позволяли получить 12-й разряд при получении стажа в 20 лет. А 12-й разряд равен второй квалификационной категории, и выходило, что учитель, который прошел аттестацию, курсы повышения квалификации, получил вторую квалификационную категорию, и учитель, который просто отработал 20 лет, оказывались в абсолютно равных условиях.

Сейчас ситуация другая. Будут проводиться две аттестации: одна – добровольная – на первую высшую квалификационную категорию. Там, понятно, и зарплата выше, и требования другие. Но теперь есть и обязательная аттестация на подтверждение соответствия занимаемой должности, которая будет проводиться по представлению работодателя, в частности, директора школы. Например, в коллективе 50% учителей прошли аттестацию на первую высшую квалификационную категорию и они качественно работают. Вторая часть коллектива не заявляет себя на аттестацию. И применительно к этим учителям директор школы должен понимать, какого уровня квалификацией они обладают сейчас, допустим, по прошествии пяти лет с момента окончания вуза. После этого директор пишет представление, и аттестационная комиссия на основании результатов определенных испытаний делает вывод, что действительно тот или иной учитель соответствует занимаемой должности, он значительно продвинулся, приобрел опыт, серьезные практические навыки, то есть полностью соответствует квалификационной характеристике и может дальше работать. Вот это главное изменение в порядке аттестации.

Кроме того, есть процедурное изменение. Если раньше аттестацию на первую

категорию мог проводить муниципалитет, на вторую категорию – школа, а на высшую – регион, то сейчас полномочия по проведению любой аттестации, в том числе и на подтверждение соответствия занимаемой должности, – это компетенция субъекта. Региональная аттестационная комиссия может принимать такое решение на основании предоставления работодателем заявления и определенных материалов по итогам каких-то испытаний. Это первое большое направление в совершенствовании учительского корпуса. Второе – это переход к новым моделям повышения квалификации. Они были апробированы в рамках комплексных проектов модернизации образования в 31 регионе. Сейчас мы планируем распространить их повсеместно.

– В чем заключается новизна?

– Раньше институту повышения квалификации передавались деньги региона, он организовывал курсы, учителя приезжали и проходили обучение. Какие здесь были неудобства? Во-первых, поскольку деньги давал регион, то он и заказывал тематику курсов, которая не всегда соответствовала реальным потребностям учителей. Есть разные школы, лицеи, гимназии с различной профильной направленностью, и учителям требуется разная тематика повышения квалификации, при этом необходимо учесть, что на курсы приезжают учителя с разным стажем, с разным образованием т. д. При сохранении такой модели повышение квалификации проводилось массово и безлико. Сейчас предполагается отдавать средства учителю или школе. И уже *учитель или школа решают, какое повышение квалификации, по какой тематике и какой длительности он должен пройти*. Таким образом, мы, с одной стороны, решаем проблему, о которой я сказала выше. С другой стороны – директор, отдавая деньги учителю или какому-то учреждению на повышение квалификации, заключает договор, и за результат повышения квалификации он спросит как с организации, которой он отдал деньги, так и с учителя, которого он направил на повышение квалификации. И поэтому качество подготовки учителей здесь, безусловно, возрастет.

Вторая ситуация. Вы только представьте, каково посреди учебного года отор-

вать учителя на две недели от учеников? А ведь у нас обычно проводятся двух-, трехнедельные курсы повышения квалификации. Это означает, что либо уроки будет проводить другой учитель, либо они вообще окажутся пропущенными. Поэтому при разработке новых стандартов отрабатывались модели модульного повышения квалификации. Накопление таких модулей позволяет учителю избирать индивидуальную траекторию повышения квалификации, выбирая из предлагаемых модулей определенный курс, а кроме того, не отрываться надолго от учебного процесса и от семьи, что тоже немаловажно. Второе направление модернизации повышения квалификации – это как раз модульная программа, но для того чтобы учитель имел возможность выбирать модули различной степени сложности и необходимости, мы должны создать рынок предоставляемых услуг.

– Кто сможет предлагать эти услуги?

– Эти услуги сейчас предлагают многие учреждения и организации. Это могут быть прежде всего вузы. Конечно, это институты повышения квалификации, а также образовательные учреждения, которые заявили себя как лидеры в рамках приоритетного национального проекта, инновационные школы, которые тоже могут этим заниматься. В принципе, игроков на этом рынке много, но предстоит еще очень серьезное развитие данного направления. Внедрить это мы планируем в 2011–2015 годах.

– Какие еще нововведения заявлены в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»?

– Особое внимание будет уделяться развитию инфраструктуры школьной сети. *Перед нами стоит задача не столько обеспечить видовое разнообразие школ, сколько удовлетворить потребности школьников*. В первую очередь это, конечно, создание больших базовых школ в районных центрах. Особенно этот вопрос касается старшекласников. Мы не можем позволить себе, чтобы ученик, который получает среднее полное общее образование, учился в малокомплектной сельской школе, где нет ни физической, ни химической лаборатории, где он не

имеет возможности освоить стандарт в полной мере. В этой ситуации мы не можем говорить, что выпускник городской школы и выпускник сельской школы освоили один и тот же стандарт и имеют совершенно равные стартовые условия при переходе, допустим, в систему профессионального образования. Наша задача – создать равные условия на выходе из школы для всех детей. Изменения уже начались, такие базовые школы созданы в рамках комплексных проектов и они себя очень хорошо зарекомендовали.

Далее, внутри одного муниципалитета могут быть разные виды школ, но все эти школы полные средние – от первого и до 11 класса. И в каждой школе, конструирующей свою третью ступень, не всегда ресурс используется рационально. Наиболее важно концентрировать ресурс в школе старшей ступени, где будут созданы соответствующие условия для старшеклассников.

Подростковая школа – это очень специфичный в возрастном плане период обучения. Он охватывает детей от 10 до 15 лет. Но 10 и 15 лет – это очень большая разница, а такие дети у нас находятся в рамках одной ступени. И особенность этого школьного периода в том, чтобы ребенок мог понять, какой вид деятельности ему ближе, чтобы сделать выбор, определиться, в каком направлении двигаться в старшей школе. Поэтому *основная школа должна предоставлять возможность каждому ученику пробовать себя в разных видах деятельности.*

Есть еще одна не менее важная задача. Не секрет, что у детей после начальной школы при переходе в основную угасает интерес к учебе. В начальной школе учебная деятельность для ребенка ведущая. Но когда та же познавательная деятельность переносится на основную школу, мы продолжаем учить их так же, как и в начальной школе, что во многом и предопределяет снижение интереса. Гораздо правильней предлагать детям различные методики. И чтобы развиваться в этом направлении, школьная

инфраструктура должна активно взаимодействовать с учреждениями дополнительного образования.

И, конечно, должны меняться сами условия в школе. Я имею в виду не только оснащение, но и информационную образовательную среду, библиотечные центры и просто библиотеки, современные школьные столовые и культурно-досуговые центры.

В завершение хочу упомянуть еще о двух очень важных направлениях, которые поддерживаются национальной образовательной инициативой «Наша новая школа». Это работа с детской одаренностью, а также сохранение и укрепление здоровья детей.

Школа должна быть центром абсолютного благополучия, в том числе и в смысле сохранения здоровья ребенка, реализуя эффективные модели организации школьного питания, социализации детей, предупреждения влияния вредных привычек. Сейчас в рамках нацпроекта мы также разрабатываем возможности организации полноценного дистанционного обучения для детей-инвалидов. Тех, кто может посещать школу, мы должны, конечно же, обучать в общеобразовательных учреждениях, классах интегрированного обучения. Необходимо поставить перед собой задачу сделать так, чтобы, с одной стороны, эти дети получали полноценное образование и имели возможность нормального общения в школьной среде для дальнейшей социализации, а с другой – воспитывать толерантность у здоровых детей, понимание ими того, что ребенок-инвалид – такой же ребенок, как и они, только со своими особенностями.

Что же касается работы с детской одаренностью, мы исходим из того, что все дети в той или иной степени одарены, но сейчас система нашего общего образования не работает на выявление и развитие детской одаренности. В связи с этим перед нами стоит задача отработки модели, системы, которая позволит делать это наиболее результативными методами.



Наш собеседник – президент образовательного холдинга «Наследник», заместитель председателя комиссии Общественной палаты РФ по образованию и науке Любовь Николаевна Духанина, доктор педагогических наук.

Самый ценный ресурс

Любовь Николаевна, почему проблематика одаренности стала для вас столь значимой?

– Проблематика одаренности была значима для меня всегда. Мне повезло: с раннего детства и по сегодняшнюю пору я могла наблюдать, как раскрываются таланты, как неожиданно для многих мало-

заметный на первый взгляд человек обнаруживал незаурядные способности. Это было очень интересно и важно. Мне приятно осознавать, что я всегда могла

понять способности человека, его потенциал, предрасположенность к той или иной деятельности. В каждом из нас есть задатки, которые при правильном развитии могут стать гранями уникального таланта, выдающихся способностей. Учреждая школу «Наследник», мне хотелось, чтобы к каждому ее ученику был индивидуальный подход. Создавая школу, осуществляя руководство и каждый день сталкиваясь с разными способами восприятия мира детьми, разной логикой принятия решения, разными мотивами в поведении, я все больше углублялась в тему индивидуализации образования и решила создать среду для максимального развития способностей каждо-

го ученика с устойчивой познавательной и творческой мотивацией. Это была, можно сказать, дерзкая по временам двадцатилетней давности заявка: соединить школьный режим с работой, направленной на выявление своеобразия каждого ученика. Можно иметь хороших учителей, лучшие методики, но все равно остаться в рамках школьных стандартов и только. Есть ли возможность соединить, синтезировать в единое целое индивидуальный подход к каждому ученику и единые требования, уникальность и образовательные стандарты? Загадка решалась просто только на словах: для гармоничного сочетания личностно-ориентированного и отвечающего самым высоким стандартам подходов к обучению нужно было... выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого ученика. Реально же я и коллектив «Наследника» оказались «на переднем крае» педагогической мысли страны. Что из личных особенностей ребенка, из его задатков и способностей может стать ядром его творческого роста и не мешать при этом, а даже напротив, стимулировать его обучение другим предметам, как долго может одаренность выступать основой образовательной траектории ученика, какова динамика развития того или иного типа одаренности, где и когда должен быть предоставлен выбор самому ученику по поводу его предназначения?

Таким образом, я просто не могла не прийти к технологиям развития, воспитания и, конечно, первичной диагностики одаренности ребенка. Целью работы стали определение тех способностей, той индивидуальности, которая имеет наибольший потенциал, и попытка создать для данного ребенка такую среду развития, чтобы его способности развивались. По сути, это механизм персональной работы с ребенком, но с точки зрения подхода – технология фактической работы с одаренностью. В каждом из нас есть дар Божий, но чтобы человек смог реализоваться, лучше, если еще на первых этапах кто-то поможет ему сориентироваться в том, в какой области он будет более успешным.

Такие технологии были разработаны и с успехом применяются в «Наследнике» – пришлось собирать по крупицам результаты работ лабораторий, ученых-

педагогов, даже анализировать дневники и мемуары признанных гениев. У нас получилось, и я считаю, что наш опыт может быть «взят на вооружение» педагогами и директорами большинства школ нашей страны.

Работа в качестве члена Общественной палаты России позволила мне познакомиться с наработками ведущих специалистов страны в теме «Одаренность». Однако моя общественная нагрузка не исчерпывается обсуждением проблем образовательных технологий и общением с экспертами, учеными, представителями наукоемкого бизнеса. Я познакомилась с самыми различными неординарными людьми и имела честь общаться с уникальными детьми. Мне было приятно видеть, что в самых дальних районах нашей страны еще жива наша «чуткость» к таланту, почти в каждом регионе есть уникальные образовательные центры. Однако пока нет системы поиска и поддержки одаренных детей. Талант рождается везде, но далеко не всегда он пробивается и получает заслуженное признание. Необходимо создать инфраструктуру выявления и поддержки талантов в стране – именно этим я и занимаюсь уже почти десять лет как педагог, как учредитель и директор школы, как общественный деятель.

– Что вообще, на ваш взгляд, значит понятие «одаренные дети»?

– Вы будете, наверное, удивлены, но единого определения одаренности нет, как нет и единодушия по поводу того, кого считать одаренным ребенком. Для меня и моего коллектива «Наследника» каждый ребенок одарен. Применительно к понятию «одаренный ребенок» среди отечественных психологов и педагогов принято говорить о единстве психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического подходов. Говоря простым языком, это значит, что одаренный ребенок обладает соответствующими задатками, проявляет своеобразие и индивидуальность в достаточно широком диапазоне деятельности, умеет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет развития других, обладает мотивацией к достижению успеха и признания. К числу наиболее популярных в мировой педа-

гогике современных теорий одаренности можно отнести концепцию Дж. Рензулли, согласно которой одаренность есть сочетание трех основных характеристик: интеллектуальных способностей (превышающих средний уровень), креативности и настойчивости (мотивация, ориентированная на задачу). В теоретической модели Дж. Рензулли учеты знания (эрудиция) и благоприятная окружающая среда. Последний фактор особенно важен для нашей практической работы.

Существуют серьезные проблемы в диагностике одаренности. Во-первых, одаренность и талант могут проявиться в любом возрасте на протяжении всей жизни, и если сегодня ребенок проявляет себя в физике, это не значит, что в нем не скрыт великий художник. Когда же работаешь с детьми, ты можешь на основе собственного опыта, своей интуиции сделать некий прогноз. Но сказать, что он сбудется на 100%, нельзя, потому что одаренность, талант, гениальность – это очень хрупкие состояния. Ровно так же, как они могут развиваться, они могут и затухать из-за отсутствия адекватных условий развития, стрессов, различных социальных проблем. Например, у человека идеальный музыкальный слух и специфическое строение рук. Он мог бы быть великим пианистом, но у него нет музыкального инструмента. Многие годы он не может его получить, а уже в возрасте 30–40 лет у него будут деньги, чтобы купить музыкальный инструмент, но не будет времени, чтобы заниматься. Поэтому очень важно, чтобы наличие потенциальной способности совпало с условиями, которые дадут ей развиваться.

Надо особо подчеркнуть, что в развитии одаренности нет какой-то «линейной последовательности», детерминированности, предопределенности. Если ребенок с младшего школьного возраста лучше всех считает и решает задачи по арифметике, это не значит, что перед нами будущий гениальный математик, хотя как раз математические способности – наиболее устойчивые. Развитие таланта – это процесс многофакторный, имеющий свою динамику, зоны «риска», последствия и даже особые «отягчающие обстоятельства». В какой-то момент бурное развитие таланта может вызвать стресс, нарушение психического балан-

са, изменения систем психофизиологической саморегуляции. Завышенные ожидания в отношении ученика могут привести к социальным конфликтам, разладу со сверстниками, драмами в семье и т. д. Наконец, у ребенка могут элементарно потеряться интерес, мотивация к достижению результатов, и в этих случаях важна роль учителя, воспитателя, педагога, который мягко и ненавязчиво поможет ученику разобраться со своим предназначением.

– Много ли в нашей стране школ, работающих с одаренными детьми? Такие школы платные?

– В основном это государственные школы. Это СУНЦы, физико-математические школы, Академический лицей г. Томска, московские школы «Созвездие», «Интеллектуал», школа № 45 и так далее. Но их количество мизерно по сравнению с числом талантов в России. Дети, которые живут и учатся в районных центрах, в сельских школах, лишены насыщенных образовательных программ, насыщенной образовательной среды. Фактически их одаренность не развивается. Помимо нехватки школ для талантов есть также необходимость в серьезном повышении квалификации учителей, которые работают с такими детьми. Педагоги говорят о том, что им не хватает определенных знаний из области психологии, физиологии ребенка. Поэтому сейчас, когда решается вопрос нового стандарта по педагогическому образованию, Общественная палата предложила внести в содержание подготовки будущих учителей серьезный блок, связанный с получением ими знаний в области работы именно с одаренными детьми.

Учитель нередко не может определить, с чем имеет дело, когда сталкивается, к примеру, с устойчивой познавательной активностью, выходящей «за рамки» изучаемого предмета. Что это? «Вредный характер» или высокий уровень внимания и познавательного интереса, настойчивость или назойливость? Каждый раз пульсирующая одаренность, неожиданно проявленные способности могут надолго «спрятаться» опять – и здесь на первый план выходит субъективный фактор.

Конечно, информационные технологии развиваются. Уже работают элект-

ронные гимназии. Это все хорошо, но опять-таки недостаточно. Программы и курсы, которые распространяются в Интернете по системе электронных гимназий, тоже заставляют желать лучшего: они схематичны, нет анимации, предметы не «синхронизированы» друг с другом, с дидактической точки зрения есть немало нареканий и т. д. Все эти моменты поправимы – будут у нас, я надеюсь, интересные программы, доходчивые и наглядные курсы, технологии дистанционного обучения мирового уровня.

Однако для полноценного развития нужно личностное общение, персональное психолого-педагогическое сопровождение (коучинг) талантливых детей. Серьезным моментом является желание учителя работать в этом ключе, его большая самоотдача.

Новые стандарты начальной школы, принятые сегодня в России, позволяют уже на уровне массовой школы дать достаточно разный объем дополнительных занятий для ребенка. Сейчас в стандарт включено 10 часов для дополнительных занятий в неделю. Это большой объем. Раньше стандарт предусматривал только два часа. Я считаю, что это большое продвижение нашего государства в сторону индивидуализации образовательного процесса и расширения возможностей для наших детей. В этом же стандарте прописана и индивидуальная программа обучения. Все это будет способствовать возможности создания действительно индивидуальных программ для детей, проявляющих определенные выдающиеся способности уже на уровне массовой школы. А в старшем возрасте правильно, если талантливый ребенок попадет в специализированное образовательное учреждение.

– Наверняка, понимать одаренного ребенка должен не только учитель, но и его семья?

– По отношению к одаренному ребенку роль семьи многократно уве-

личивается, потому что, как правило, одаренный ребенок обладает более подвижной психикой. Психологи говорят о «психическом контуре саморегуляции» – очень он подвижен, этот контур. Ребенок восприимчив к среде, а ребенок, обучающийся в рамках выявления и поддержки его таланта, восприимчив вдвойне. Иногда он может быть раздражителен, некомфортен в общении, и задача семьи – компенсировать социальную неадаптированность такого ребенка в коллективе, снимать его излишние стрессы. Нагрузка на родителей, бабушек и дедушек в тех семьях, где есть одаренные дети, очень большая. Это сложнейшая в эмоциональном плане задача. Нужно

обладать колоссальным терпением и безумной любовью к своему чаду, чтобы в любой ситуации не повышать голос, не окрикивать, а просто пытаться понять его. Самый простой способ понять – задать вопрос ребенку. Он сам все объяснит.

Семья – важнейший элемент образовательной среды. Родители – наши партнеры, коллеги, проводники, опора в деле обучения ребенка и развития его способностей. Индивидуальная образовательная траектория – это совместный «продукт» работы педагога, родителя и самого ребенка. При «Наследнике» существует своеобразный родительский клуб, мы всегда обсуждаем с семьей ученика проблемы и предложения, дальнейший выбор профессии и форму обучения после окончания школы.

– Можно сказать, что школы для одаренных детей готовят будущую интеллектуальную элиту государства?

– Скорее не элиту, а конкурентоспособных на рынке труда специалистов – в зависимости от профиля образовательного учреждения. Вообще мода на закрытые, так называемые элитные учреждения давно уже прошла, их значение преувеличено. Это видно на примере Великобритании: все чаще английские специалисты относят выпускников элитных школ к «группе риска».

Это была, можно сказать, дерзкая по временам двадцатилетней давности заявка: соединить школьный режим с работой, направленной на выявление своеобразия каждого ученика.

В связи с этим в Европе систематически ограничивают число подобных школ и закрытых учебных заведений – никому не нужны дети с искаженными представлениями о реальности.

Выявление одаренных детей должно начинаться в детском саду и «массовой» школе – эти усилия всегда вознаграждаются сторицей. Опыт поиска себя, осознания своих способностей и своего предназначения в жизни должен происходить в социально релевантной среде.

Одаренные дети – это важный стратегический ресурс для нашей страны. Речь идет не только о модернизации, необходимости создания российского «креативного класса». Действительно, существует запрос на людей, способных пересматривать стандарты и стереотипы, умеющих работать в творческом коллективе и постоянно стремиться к развитию. Правильно воспитанная одаренная личность – это человек, способный развиваться всю жизнь, находиться в режиме непрерывного образования.

У нас уже больше года обсуждается российская Кремниевая долина. Очевидно, что в идеале мини-Сколково должно быть в каждом регионе. Кто станет ядром творческих коллективов, способных генерировать новые идеи? Конечно же, люди, для которых с младых ногтей ценность интеллекта и творчества бесспорна.

Сегодня знания и технологии обновляются стремительно. В процессе обучения – между первым классом школы и защитой диплома в вузе – дважды меняются требования к специалисту. В аудиториях циркулируют устаревшие знания, выпускники, понимая, что многое из того, что они получили, уже не пригодится, должны научиться «поисковому режиму», работе в условиях дефицита знаний. А это возможно в свою очередь не только при наличии образования, дающего представления человеку о его сильных и слабых сторонах, но при многообразии жизненного опыта, широкого круга общения, которыми так называемые элитные школы похвастаться не могут.

Важным является вопрос о сохранении научного потенциала. Серьезным вопросом является подготовка кадров,

которые будут заниматься исследованиями. И формирование исследовательского мышления, формирование исследовательской среды, умение ребенка осуществлять эти исследования – это, конечно, поле ответственности школ для одаренных детей.

Наконец такие вещи, как интеллектуальная конкуренция государств и стимулирование качественной миграции, «привлечения умов» в Россию, никто не отменял.

– Почему только сейчас это направление стало развиваться наиболее активно?

– Изменилась идеологическая платформа. Раньше мы проповедовали школу, одинаковую для всех. Теперь на первый план вышел индивидуальный подход. А дальше возникает вопрос: все дети разные, значит, и школы должны быть

разные? Хотя на сегодня существует много педагогически разных систем, разных школ с разным содержанием образования. Понятно, что школы более высокого уровня – лицеи, гимназии, специализированные школы – создавались по инициативе учителей. Но сейчас и государство об этом заявило.

Это революционный момент, во многом переломный. Важно, что закон в виде стандарта начинает обязывать учителей находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

– Как решают вопросы, связанные с детской одаренностью, ваши западные коллеги?

– На Западе уже достаточно длительное время работе с одаренными детьми уделяется много внимания. Наши методики, которые использовались еще в советское время и которые хорошо работают на индивидуальное развитие ребенка, заимствованы западными коллегами, они до сих пор вполне приемлемы и результативны. Например, в старшей школе широко используется метод исследовательских проектов, в детском саду – теория необходимости всестороннего развития ребенка. Вопросами одаренности активно занимаются азиатские страны, Соеди-

Правильно воспитанная одаренная личность – это человек, способный развиваться всю жизнь, находиться в режиме непрерывного образования.

ненные Штаты Америки. Кстати, в США, как только начался кризис, в рамках антикризисной программы направили колоссальные суммы на поддержку одаренных детей в детских садах. В Америке есть четкое понимание того, что таланты – это стратегический ресурс. И он неисчерпаем – просто нужно поддерживать нормальную среду для его существования и развития. В Штатах работает общегосударственная система по выявлению и поддержке талантов. Ежегодно 600 тысяч детей выбираются в массовых школах как дети, претендующие на позицию одаренного ребенка. Психологи проводят совместно с педагогами тестирование таких детей. Из этой массы остается только 60 тысяч, и потом они направляются в разные специализированные учебные заведения с насыщенной образовательными программами в соответствии с профилем собственной одаренности. И все это – при колоссальной поддержке государства.

Для стран Юго-Восточной Азии образование и поддержка одаренных – настоящая «национальная идея». Центры поддержки одаренных в Китае (Шанхай), Таиланде и Сингапуре интегрированы в единые национальные системы, сотрудничают с научными школами, вузами, ведущими институтами этих стран. Серьезно взялись за индивидуальное образование, выявление и поддержку талантов в арабских странах. Нам нужно не отстать в этой конкуренции интеллектов.

– Российский президент сейчас поставил задачу – создание работоспособной системы выявления и поддержки талантов...

– Важно, чтобы в России была разработана такая система, которая бы действовала с момента выявления таланта и сопровождала его до первого профессионального успеха. Система для каждого, а не для избранных. Я считаю, система поддержки и сопровождения должна начинаться с детского сада, продляться в школе, затем в высшем учебном заведении и заканчиваться на первом этапе профессиональной реализации.

При этом важно, чтобы у ученика был выбор, чтобы он четко понимал, на каком этапе он должен сам принять решение о продолжении или смене своей специализации, о выборе своего, так сказать, профиля одаренности.

Но сейчас мы говорим в основном о школах, и прежде всего о специализированных. Их мало, их не хватает, но они есть. Однако дело не только в их количестве.

Закон в виде стандарта начинает обязывать учителей находить индивидуальный подход к каждому ребенку.

Нужно ставить вопрос об инфраструктуре, о сетях, обеспечивающих необходимую подготовку учеников и «воспитателей воспитателей» – самих педагогов. Сети образовательных учреждений, профильных учреждений дополнительного

образования, специализированных центров при вузах и бизнес-структурах – ячейки этих сетей в стране есть, их нужно просто правильно соединить, чтобы каждый педагог знал «передний край» своего предмета, где и как работают специалисты и ученые, чтобы он смог правильно сориентировать ученика. Система должна быть максимально открыта: «вход» в инфраструктуру выявления и поддержки таланта должен быть не только по правилам рекомендаций и решений администраций вузов или школ, но и методом самовыдвижения. Это значит, что каждый ученик нашей страны должен иметь право на то, чтобы заявить о себе – например, написать эссе или выполнить проект: иметь возможность продемонстрировать результаты своей работы, запросить отклик или рецензию и иметь возможность претендовать на работу в учреждениях сети. Без этого правильная мысль о «социальных лифтах» так и останется на бумаге.

Такая система будет работать, когда власть, бизнес, родители, наука, образование и сами дети будут чувствовать себя единомышленниками, а государство делает две вещи. Первое – создаст максимально простые и привлекательные условия для организации государственно-частного партнерства в этой сфере, и второе – сформирует мотивацию для того, чтобы наука повернулась к средней школе, чтобы ученому было важно приходить в класс, полный жадных до знаний ребяташек.

Что же касается самих высших учебных заведений, большинство из них вынуждено работать с победителями учебных олимпиад по самой обычной программе, и это негативно влияет на развитие талантов, то есть наши вузы не создают для них отдельных или дополнительных насыщенных программ. Это еще одно направление, которым следует заняться более основательно.

Безусловно, поддержка таких молодых людей должна осуществляться и с точки зрения возможности получения ими бесплатного образования. А мы считаем, что должна быть и социальная поддержка одаренных студентов, поскольку, попадая в серьезный вуз, они вынуждены идти работать, если их не могут обеспечить родители. Естественно, в этом случае снижается их отдача как молодых исследователей, и автоматически исключаются возможные сверхрезультаты.

Такая же ситуация с преимущественностью, связкой «вуз – первое место работы». Если мы говорим о будущих исследователях, то ребята, поступающие в аспирантуру, должны получать достой-

ную стипендию, на которую они смогут прожить. Правильно было бы пересмотреть размеры стипендий в зависимости от дополнительных требований к студенту с точки зрения его научной или, может быть, даже педагогической деятельности, чтобы уже в юности от таланта появлялась отдача на пользу другим студентам или школьникам.

Сегодня мы имеем большое количество проблем на каждом звене цепочки развития одаренного человека. Поэтому необходимо, чтобы государство совместно с негосударственными фондами, коммерческими структурами изыскало возможности для создания действительно эффективной системы по выявлению и поддержке талантливых людей. Вложения в ресурс одаренности непременно обернутся экономической выгодой для современного российского общества.

Нужны сети образовательных учреждений и центров, сообщества и лаборатории, система с максимально открытым доступом. Нам нельзя терять гениев. Знание, интеллект и таланты – это наш самый ценный ресурс.

Какие вузы умнее: почему на Западе появились академические рейтинги?

КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Н

ичего нет удивительного в том, что именно в рыночной модели образования США впервые в истории появились академические рейтинги, которые задумывались в качестве инструментов развития

конкуренции между учебными заведениями за студентов и финансирование.

Публикации в 1983 году рейтингов в “U. S. News and World Report”, а в 1987–1988 годах рейтингов MBA в “Business Week” ознаменовали начало современной эры в рейтингах, которая характеризуется смещением акцента с результатов исследований, проводимых преподавателями, и коллегиальной оценки («оценки равных») на факторы, связанные с деятельностью учебного заведения. В частности, главное внимание сейчас уделяется факторам на входе и характеристикам «студент/преподаватель». Соответственно изменилась и целевая аудитория рейтингов: основными их пользователями стали не ученые, как раньше, а широкие слои общества [16]. Правительства и ученые публиковали рейтинги качества или исследовательские рейтинги на протяжении более 100 лет. Дж. Салми и А. Сароян нашли датированные 1870–1890 годами статистические годовые отчеты, изданные ко-

миссией Бюро образования США, в которых классифицировались учебные заведения [19].

Рейтинги академического качества представляли собой ранжирование колледжей и университетов или их отделений в порядке их предполагаемого качества на основании одного или более критериев. Обычно считается, что самый ранний рейтинг был опубликован Р. М. Хьюгом в 1925 году. Однако в действительности видный психолог Дж. М. Кэттелл опубликовал рейтинг еще в начале 1910 года [23]. Он сделал это, потому что хотел показать 20 учебных заведений, где работали ведущие американские ученые, и продемонстрировать, что его собственное учебное заведение (Колумбийский университет) уступает им в научном потенциале.

После публикации этого рейтинга было выпущено еще около сотни подобных [24]. Кроме того, были напечатаны сотни статей в академических журналах, анализирующих результаты этих рейтингов.

Например, А. М. Картер в 1966 году, а также К. Рис и К. Андерсен в 1970 году сравнили, как заведующие кафедрами, ведущие ученые и младшие научные сотрудники ранжируют свои факультеты. Дж. Армстронг и Т. Сперри сличили результаты ранжирования школ бизнеса по престижу представителями трех отдельных групп – академического сообщества (деканы школ бизнеса), деловых кругов (руководители крупных компаний и рекрутеры) и абитуриентов программ MBA. В исследовании К. Риса и К. Андерсена корреляции среди рейтингов этих трех групп для

всех 36 дисциплин составляют почти 0,90 или выше.

Несмотря на большое количество публикаций, в которых рассматривались результаты рейтингов академического качества, Дж. Армстронг и Т. Сперри в статье «Престиж школ бизнеса – исследования или обучение» [2] положили начало новой фазе в исследованиях. Они сравнили, как академическое и «неакадемическое» сообщества ранжируют школы бизнеса по престижу, в то время как другие исследователи занимались сопоставлением рангов, приписываемых различными группами профессуры академическим отделениям и профессиональным школам.

В 1977 году два преподавателя Университета Индианы опубликовали обширную статью в журнале “American Psychologist” с рейтингом факультетов психологии в американских колледжах и университетах [25]. Рейтинг был основан на числе статей, которые опубликовал каждый преподаватель в период 1970–1975 годов в 13 журналах, финансируемых Американской психологической ассоциацией. Факультет психологии Гарварда, в котором тогда работали многие известные психологи того времени, получил в этом рейтинге 28-е место, оказавшись позади факультетов психологии таких университетов, как Университет Миссури в Колумбии, Темпл, Университет штата Мичиган и Университет Орегона¹.

В 1979 году Дж. С. Роби из Университета штата Нью-Мексико опубликовал статью в журнале “PS” с рейтингом 100 ведущих факультетов политологии США. Рейтинг базировался на числе статей в расчете на одного преподавателя, опубликованных в шести журналах по политологии в период с 1968 по 1977 год. Первое место занимал факультет Атлантического университета Флориды, созданный всего лишь 18 лет назад. Гарвард занял 30-е место, пропустив вперед факультеты политологии в Эмори, Цинциннати, Джорджии, Пердье и Хьюстоне, а Калифорнийский университет в Беркли занял 39-е место, Йель – 40-е, Чикаго – 42-е, Принстон –

74-е и Массачусетский технологический институт – 81-е. Знаменитый факультет политологии Колумбийского университета не смог войти даже в первую сотню².

Бизнес – область, в которой в настоящее время составляются влиятельные международные рейтинги MBA. Они оказывают воздействие на подходы в применении научных рейтингов, продвигающихся от коллегиальной оценки к инструментам, сейчас рассматриваемым как в основном библиометрические. Дж. Тришман, используя взвешенный подсчет страниц из 20 журналов, обнаружил существенную разницу между исследовательскими рейтингами и рейтингами MBA “U. S. News” ($p < 0,05$) [20].

Неамериканские университеты появляются в рейтингах, которые делают акцент на специальных публикациях в узких дисциплинах: подсчитываются все статьи. В 1977 году Р. Клемкоски и Д. Таттл опубликовали две статьи по финансовым факультетам; одна ранжирует учебные заведения в целом по числу страниц журнальных статей, а другая – программы докторантуры. В 1972 году Дж. Петри исследовал финансы, подсчитывая процент материалов, представленных на ведущих конференциях. Его рейтинг программ докторантуры был опубликован в журнале “Journal of Finance”. В этом рейтинге были представлены Канада и Израиль. Дж. Петри и Дж. Сеттл обнаружили, что свыше 12% статей опубликовано авторами не из американских университетов, но только 7% из них проживают за пределами Северной Америки.

В 1970-е годы Американская ассоциация исследований в области образования финансировала исследовательские рейтинги. Р. Крок ввел индекс цитирования для педагогических факультетов и проанализировал ранние проблемы использования индекса цитирования социальных наук (SSCI), многие из которых сохраняются и сегодня. Л. Робинсон и Р. Адлер также измеряли цитирования для факультетов маркетинга университетов и докторантов.

В 1992 году С. Киркпатрик и И. Локк повторно ввели коллегиальную оценку в рей-

¹ В 2009 году эти университеты занимали в рейтинге THES-QS и Шанхайском рейтинге соответственно следующие места: Университет Миссури в Колумбии – 401–500 и 201–302; Темпл – 501–600 и 303–401; Университет штата Мичиган – 222 и 86; Университет Орегона – 401–500 и 101–151.

² В 2009 году эти университеты занимали в рейтинге THES-QS и Шанхайском рейтинге соответственно следующие места: Атлантический университет Флориды не вошел ни в один из рейтингов; Гарвард – 1 и 1; Эмори – 90 и 100; Цинциннати – 288 и 152–200; Джорджия – 388 и 101–151; Пердье – 87 и 85; Хьюстон – 401–500 и 201–302; Калифорнийский университет в Беркли – 39 и 3; Йель – 3 и 11; Чикаго – 7 и 9; Принстон – 8 и 8; Массачусетский технологический институт – 9 и 5; Колумбийский университет – 11 и 7.

тинги, основанные на продуктивности, чтобы учесть влияние и репутацию как два других элемента образованности. Они отслеживали 15 журналов по управлению, показатели цитирования от SSCI и индекса научной цитируемости (SCI) для одного года, а также рейтинги коллегиальной оценки. Академические рейтинги в современных условиях высшего образования носят глобальный характер.

«Всемирные эконометрические рейтинги» Б. Бальтаги используют EconLit³ для ранжирования индивидов и университетов, объединяя с импакт-фактором⁴ многочисленных журналов [3]. Он основывает свои рейтинги на аналогичных исследованиях А. Холла, проведенных в 1987–1990 годах. В 1999 и 2008 годах Дж. Джин опубликовал два исследования по экономическим рейтингам в Восточной Азии на основе EconLit и подсчета страниц. Два дополнительных источника рейтингов используют мощь Интернета.

При составлении рейтингов применялись десятки методологий, многие из которых были использованы только один раз. По мнению Д. С. Вебстера [25], за последние 20 лет шесть типов методологий использовались чаще других. Три из них основываются на достижениях преподавателей колледжей и университетов, два – на достижениях студентов и один – на количестве и качестве «ресурсов».

РЕЙТИНГИ ШКОЛ БИЗНЕСА

Рейтинги школ бизнеса не новы. В работе Р. Пагеля и И. Ласка по рейтингам школ бизнеса цитируется ряд ранних научных рейтингов [17].

Доклад А. Картера, обзор Е. Лэдда и С. Липсета, а также обзор ныне не существующего «MBA Magazine» – все это появилось в 1977 году [18]. А. Картер измерял результаты исследований. Е. Лэдд и С. Липсет опрашивали преподавателей школ бизнеса относительно того, какие школы они считают самыми лучшими. Журнал «MBA Magazine» просил деканов школ бизнеса проголосовать. Результаты неизбежно оказывались разными, поскольку использовались различные крите-

рии. Однако ранние опросы основывались главным образом на инсайдерском мнении и не были широко распространены.

В 1980 году два профессора Университета Виргинии опубликовали монографию, содержащую список 12 ведущих программ бизнеса в США по оценкам руководителей крупнейших промышленных фирм, банков и предприятий городского хозяйства. Эти руководители назвали Гарвард, Стэнфорд, Колумбийский и Чикагский университеты среди 12 лучших, упустив из внимания тот факт, что ни в одном из них никогда не было школы бизнеса.

Прорыв произошел в 1988 году, когда Дж. Берн из «Business Week» составил обзор, который вышел за рамки инсайдерской информации и озаменовал начало тенденции, состоящей в том, что заработная плата сформировала ключевой компонент успеха школы бизнеса. Это был первый обзор, получивший широкое распространение. Рейтинг измерял студентов (45%), работодателей (45%) и интеллектуальный капитал (10%). В 1990 году «US News and World Report» приступил к составлению рейтинга MBA, в котором оценивались репутация (40%), успех в трудоустройстве (35%) и селективность студентов (25%).

Рассуждая о показателях, по которым измеряется престиж школ бизнеса, составители рейтингов пришли к выводу, что показатели научных достижений не имеют такого веса в школах бизнеса, как в университетах. По мнению Дж. Армстронга и Т. Сперри [2], исследования не отражают в полной мере и удовлетворенности выпускников MBA, поскольку анализ результатов исследований составляет лишь незначительную часть их образования. Предшествующие исследования также свидетельствуют о том, что исследования не связаны с удовлетворенностью студентов: преподаватели, публикующие статьи с результатами исследований, не имели более высокого или низкого рейтинга в глазах студентов [14]. Возможно, это происходит потому, что оценка студентами преподавателей не связана с содержанием лекций [1]. Составители рей-



об авторах



С. С. Иванов, старший научный сотрудник отдела проектирования стандартов и оценки качества профессионального образования Федерального института развития образования



И. Е. Волкова, заведующая отделом проектирования стандартов и оценки качества профессионального образования Федерального института развития образования

³ EconLit – электронная библиография мировой экономической литературы, поддерживаемая Американской экономической ассоциацией. Сайт содержит рефераты, индексы и ссылки на полные тексты статей в экономических журналах.

⁴ Импакт-фактор (ИФ, или IF) – численный показатель важности научного журнала. С 1960-х годов он ежегодно рассчитывается Институтом научной информации (Institute for Scientific Information, ISI), который в 1992 году был приобретен корпорацией Thomson и ныне называется Thomson Scientific; публикуется в «Journal Citation Report». В соответствии с ИФ (в основном в других странах, но в последнее время все больше и в России) оценивают уровень журналов, качество опубликованных в них статей, дают финансовую поддержку исследователям и принимают сотрудников на работу.

тингов исследовали удовлетворенность студентов, потому что прежде не было известно ни о каких других попытках оценить обучение в школах бизнеса.

Газета "Financial Times", отвечая на критику того, что рейтинги "Business Week" и "US News" были слишком тенденциозны в отношении США, в 1997 году приступила к составлению международных рейтингов MBA. В отличие от этих двух рейтингов "Financial Times" присудила 20% международному разнообразию и 25% – исследовательским достижениям в дополнение к 40%, основанным на росте зарплаты, и 15% – на селективности студентов и качестве. Ситуация с рейтингами еще более усложнилась, когда в 2001 году "Wall Street Journal" нанял фирму Harris Interactive, занимающуюся опросами, для проведения интервью, стопроцентно основанных на мнениях работодателей. С тех пор дополнительные опросы проводились "Forbes Magazine", "The Economist", Институтом Аспена, "America Economia", Asia Inc., "Handelsblatt", Intermediar и рядом других изданий и организаций.

Университет Техаса в Далласе составляет «Всемирный рейтинг школ бизнеса на основе вклада в исследования в период 2004–2008 годов, Top-100 по версии Университета Техаса в Далласе». Он производит подсчет публикаций в 24 журналах по бизнесу. Пользователи могут создать свои собственные рейтинги школ бизнеса на основе различных журналов и с учетом определенных периодов времени [11]. Репозиторий с открытым доступом по экономике RePEc⁵ содержит многочисленные рейтинги, основанные на данных автора в репозитории, и это дает возможность пользователям создавать свои собственные рейтинги (IDEAS Rankings, 2009).

Быстрое распространение рейтингов привело к параллельному распространению академических комментариев. Существует в основном два потока откликов: в первом представлены нападки школ бизнеса на методологии, используемые в рейтингах, и попытки подорвать статистическую достоверность результатов, во втором, как правило, с использо-

ванием обоснованной теории анализируется реакция школ бизнеса на рейтинги.

Несколько позже появился еще один академический поток, в котором делался упор на репутации и поведении. В 1997 году Л. Мартинс [15] защитил докторскую диссертацию на тему «Организационная адаптация к рейтингам репутации: роль интерпретаций менеджером стратегических проблем». Л. Мартинс проанализировал, каким образом 59 школ бизнеса, включенных в рейтинги, реагируют на хорошие или плохие места в них, и сравнил эти данные с ответами контрольной группы из 60 школ бизнеса, не входящих в рейтинги. Нет ничего удивительного в том, что школы, имеющие высокие места в рейтингах, посчитали рейтинги обоснованными, а школы с низким рейтингом подвергли сомнению валидность рейтингов. Однако, по мнению Л. Мартинса, странным оказалось то, что школы, попавшие в рейтинги, предпринимали больше действий для решения вызванных ими проблем и для анализа самого процесса ранжирования, чем школы, не участвующие в рейтингах из-за того, что якобы попасть в рейтинг практически невозможно и предпринимать что-либо бесполезно.

К. Корли и Д. Джойя [4], а также И. Ван Рун [21] сосредоточили внимание на поведении ранжируемых школ соответственно в США и в Европе. В обоих исследованиях отмечается высокая степень разочарования среди профессионалов школ бизнеса. Критерии рейтингов определены за пределами школ бизнеса и изменяются с течением времени, что делает их изменчивыми. Ситуацию усложняет то, что разные рейтинги измеряют различные свойства. Даже если школа бизнеса и захотела бы, оптимизация по отношению ко всем рейтингам была бы невозможна. Только "US News" и "Business Week" делают замеры по 90 параметрам.

Несмотря на эти ограничения, школы бизнеса признают власть влияния, которой обладают рейтинги. К. Корли и Д. Джойя основывают свои выводы на предложенной А. Гидденсом [6] формулировке структуризации, постулирую-

⁵ RePEc – репозиторий с открытым доступом по экономике (Re – поиск, P – документов по Ec – экономике) является результатом совместных усилий сотен добровольцев в 70 странах, направленных на повышение доступности результатов научных исследований в области экономики. Основой проекта является децентрализованная база данных по рабочим документам, статьям, книгам (главам) и программным продуктам. Значительная часть материалов RePEc находится в свободном доступе. RePEc сотрудничает с системой баз данных EconLit, чтобы обеспечить доступ материалов из ведущих университетов США и доступ специалистов этих университетов к материалам RePEc. RePEc не содержит полных текстов статей журнала, а предоставляет услугу ссылки на полнотекстовый материал. База данных RePEc обеспечивает доступ к более чем 850 тыс. различных материалов по экономике, менеджменту и маркетингу.

щей, что существует рекурсивная связь между структурой и действием, которая со временем изменяет структуру. К. Корли и Д. Джойя утверждают, что в этой игре есть ряд правил:

- 1) вы должны играть в игру или окажетесь в очень невыгодном положении;
- 2) если вы вступили в игру, то не можете уйти без серьезных последствий;
- 3) протесты бесполезны и могут привести к антагонизму с рейтинговыми организациями;
- 4) критерии меняются со временем;
- 5) вы не можете действительно победить.

РЕЙТИНГИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ

На протяжении 30 лет представитель экономической профессии (особенно в США) всегда интересовали рейтинги экономических факультетов, которые они тесно увязывали с рейтингами экономических журналов. Самые первые рейтинги оценивали одновременно и экономические факультеты, и экономические журналы. С самого начала рейтинги оказывали существенное воздействие как на отдельных экономистов, так и на факультеты в целом. Первый всеобъемлющий и влиятельный рейтинг экономических журналов и факультетов был составлен У. Муром (в 1972 и 1973 годах) под влиянием желания школы неоклассических экономистов на его факультете в Университете Хьюстона низвергнуть и очистить его от институционалистов [13]. Кроме того, рейтинги использовались для продвижения университетов и при принятии решений по распределению ассигнований, а также (как в случае с Нотр-Дамским университетом) для проведения реорганизации на экономическом факультете в пользу «мейнстримной» экономики. Однако, по мнению самих экономистов, было мало работ, в которых подробно исследовано влияние рейтингов на организацию экономики в Соединенных Штатах, на «мейнстримную» или на неортодоксальную экономику [13]. Ряд исследователей предполагает, что рейтинги способствовали разработке сценария, по которому неоклассические экономисты генерируют научные знания как не планируемый заранее побочный продукт, возникающий при появлении оскорбляющих несправедливостью социальных различий.



Рис. 1. Рейтинг MBA, составленный "Financial Times" в 2006 году: цена или достижения.
Источник: Peters K. Business school rankings: content and context // Ashridge Business School, Berkhamsted, UK <www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm>

ОСНОВНАЯ ПРИЧИНА И ЛОГИКА РАНЖИРОВАНИЯ

В послевоенный период с 1945 по 1970 год факультеты экономики в университетах США недвусмысленно решили принимать на работу хорошо подготовленных неоклассических теоретиков, обладающих способностью «обращать в свою веру», чтобы они кардинально преобразили методы преподавания экономической теории студентам и аспирантам. Были введены дополнительные теоретические курсы по микроэкономике и макроэкономике, а в некоторых случаях курс по математической экономике явился предварительным условием. Для студентов экономических факультетов курс по математической экономике стал обязательным; в теоретические курсы для аспирантов ввели больше математики; предполагалось, что поступающие в аспирантуру должны иметь некоторую подготовленность в области математики. Аспирантов учили, что истинный научный экономист – это тот, кто отвергает идеологическую предвзятость, становится независимым и объективным, соглашается с выводами, основанными на логике и доказательствах.

В результате экономические факультеты по всем Соединенным Штатам становились все более и более гомогенными, будучи неоклассическими по тону, позиции и исследованиям. Это также означало изменение в подготовке аспирантов (с усилением акцента на общее ядро теории), подкрепленное обширным обу-

чением в области математических и статистических методов. С этими силами, доминировавшими в 1960–1970-е годы факультеты во многих университетах так усовершенствовались (имея докторские программы и высококвалифицированных преподавателей, публикующих и в «традиционных» ведущих, и в новых журналах), что стало неясно, какой факультет фактически является ведущим и какие журналы – лучшие.

РЕЙТИНГ ФАКУЛЬТЕТОВ

Существенное расширение учебных заведений, присуждающих степень доктора философии (Ph. D.) (с приблизительно 66 в 1940 году до 94 в 1971 году), вызвало вопрос о том, какие докторские программы являются действительно самыми лучшими в плане качества науки и обучения – хорошо известные или новые, занявшие некоторые места ранее известных. Например, этот вопрос был поставлен Национальным научным фондом в свете выплаты университетам больших денежных сумм. Другие федеральные агентства и частные фонды также интересовались этим вопросом, потому что им был нужен механизм для оценки запросов о финансировании проектов. Вторая причина состояла в том, чтобы помочь предполагаемым аспирантам выбирать самую лучшую программу, удовлетворяющую их потребности.

Наконец, еще одна причина заключалась в том, что ответ мог бы помочь университетскому руководству разрабатывать стратегии по привлечению финансирования и принимать решения по распределению ресурсов для аспирантских программ, а госслужащим – при разработке политики финансирования высшего образования и принятии соответствующих решений. Последняя причина приобретала все большую значимость, поскольку в 1980-е годы университеты использовали рейтинги для принятия решений о существовании, реорганизации или ликвидации факультетов, а правительства утверждали образовательные политики, связывающие государственное финансирование непосредственно с рейтингами факультетов или университетов.

В основе желания ранжировать факультеты и их докторские программы было фундаментальное предположение, что знания, специфические для дисциплин,

развивались безальтернативно, то есть профессора и специалисты в какой-либо области обычно принимали и использовали один и тот же корпус развивающихся знаний и генерировали относительно гомогенные научные результаты. Без этого предположения о гомогенности знания рейтинги факультетов или программы были бы в значительной степени бессмысленны. Однако утвержденные показатели достижений факультетов стало удобно использовать для ранжирования факультетов и программ обучения, которые не придерживаются господствующей теории и методов.

РЕЙТИНГИ ЖУРНАЛОВ

«Мейнстримные» экономисты в 1960-е годы в целом знали, какие экономические журналы были «уважаемы и престижны», а какие нет. Это привело к тому, что аспиранты и докторанты, только недавно получившие степень, публиковались в тех же журналах, что и их профессора, и закончилось тем, что в период с 1958 по 1968 год преподаватели экономических факультетов, входивших в рейтингах в TOP 15, опубликовали 64,5% своих статей в восьми экономических журналах [13]. Кроме того, в период с 1960 по 1969 год те же самые экономические факультеты публиковали 43% статей уже только в пяти журналах. Наконец, выпускники этих факультетов также публиковались в основном в этих журналах. В результате, например, в журнале “American Economic Review” 57% всех авторов и 77% авторов, имеющих докторскую степень, были с этих факультетов.

1960-е годы также ознаменовались почти двукратным увеличением количества экономических журналов, что опять породило вопрос о престижности журналов и о том, какие журналы являются ключевыми для этой дисциплины. Это был серьезный вопрос, поскольку факультеты, университетская администрация и финансирующие органы основывали свои решения о предоставлении «тенюре», размере заработной платы, карьерном росте и выделении финансирования на престиже журналов, в которых публикуется соискатель. Сложилась ситуация, при которой престиж журнала стал приравниваться к научному качеству публикуемых в нем статей, и рейтинг престижа журналов превратился в самый удобный

способ оценки преподавателей, а также оценки и ранжирования экономических факультетов.

Для того чтобы этот способ был принят администраторами и экономистами, было предпринято три промежуточных шага. Первый шаг соединил рейтинги репутации с публикациями. На втором шаге было установлено, что журналы, отбираемые для рейтинга факультетов, основанного на публикациях, представляют научное качество и, следовательно, являются престижными журналами. На этом этапе для взвешивания журналов был введен «индекс качества журнала». Наконец, третий шаг гарантировал, что выявленные престижные журналы формируют рейтинг факультетов практически аналогичный рейтингу, основанному на репутации. Эти шаги обеспечили тесную связь между рейтингами репутации и рейтингами, основанными на публикациях в журналах.

РЕЙТИНГ ЖУРНАЛОВ → РЕЙТИНГ ФАКУЛЬТЕТОВ → РЕЙТИНГ ЖУРНАЛОВ

Для внесения большей ясности следует более подробно рассмотреть второй шаг, на котором было установлено, что «престижный» рейтинг журнала указывает на научное качество и значимость статьи. Это требует двух критериев и одного предположения. Первый критерий состоит в том, что трудно опубликоваться в журнале из-за жесткой редакторской политики и рецензирования, которые устраняют издательский фаворитизм. Во-вторых, предметное содержание журнала (независимо от того, теоретическое или прикладное) важно для экономистов, поэтому, чем выше рейтинг журнала, тем больше значимость его содержания для экономистов. Необходимое предположение состоит в том, что содержание ранжируемых журналов основано и использует (либо эксплицитно, либо имплицитно) один и тот же корпус знаний, теории и методологии. Однако, если не будет соблюдаться какой-то из критериев или возникнет конкуренция знаний, то разрушится связь между престижем журнала и научным качеством опубликованной статьи. В частности, если разные журналы представляют конкурирующие знания, то различия в их рейтинге могут отражать субъективное

или идеологическое отторжение теории, а не качество науки и ее значимости для экономистов [13].

Более того, если различные знания и теория связываются с различными предметами изучения, тогда для определенной группы экономистов журналы, охватывающие неприемлемые знания, будут иметь незначительное содержание, экономисты же будут их читать и, соответственно, цитировать. Следовательно, в такой конкурентной дисциплине, как экономика, различные индексы цитирования журнала указывают на то, какие журналы охватывают доминирующую теорию наиболее полно, а какие нет. Поэтому индексы цитирования не указывают на качество, которое не зависит от конкурирующего знания.

На факультетах, в университетах и системах высшего образования, где сотрудники работают на постоянной основе, продвижение в должности, размер заработной платы и финансирование факультета частично зависят от рейтинга журналов, в которых публикуются преподаватели. Таким образом, профессора, преподающие «конкурирующие» дисциплины и публикующиеся в менее престижных журналах, делают не просто ошибку – они (или их факультеты) будут наказаны лишением институциональных и (или) национальных ресурсов.

РАНЖИРОВАНИЕ ЖУРНАЛОВ И ФАКУЛЬТЕТОВ

В период с 1920-х до 1960-х годов США существовало сформировавшееся мнение относительно того, какие экономические факультеты с докторскими программами занимают ведущие места в рейтингах. Однако в 1960-е годы оно было подвергнуто сомнению из-за того, что 15 экономических факультетов после проведения соответствующих исследований составили 19 различных рейтингов. Несмотря на различные подходы к отбору факультетов и к ранжированию (рейтинги составлялись как на основе репутации, так и на основе публикаций), окончательные результаты в значительной степени совпадали.

Более того, было выявлено, что это положение в рейтингах сохранялось на протяжении длительного времени. Исследователи сравнили ведущие экономические факультеты в периоды 1925–1934,

1959–1970 и 1995–2003 годов и выявили, что минимальные изменения их рейтингов в период 1959–2003 годов можно объяснить тем, что среди ведущих 24 факультетов появились 15 факультетов, которые заняли в различных рейтингах места с 16-го по 19-е, а еще девять заняли места с 11-го по 15-е. На основании этого исследователи сделали вывод, что на протяжении 80 лет существует высокая степень постоянства в рейтингах экономических факультетов, присуждающих докторские степени [13].

Дополнительное исследование рейтингов экономических журналов и рейтингов экономических факультетов привело к выводу о том, что сотрудники ведущих факультетов публикуются в качественных экономических журналах, а качественные журналы публикуют экономистов из ведущих факультетов. Эта симбиозная взаимосвязь существовала в 1950-е и в 1960-е годы. Кроме того, она возобновилась и в наше время, поскольку экономисты из ведущих 24 экономических факультетов прилагают все усилия для того, чтобы публиковаться в этих ведущих журналах, и их статьи составляют более 50% всех публикуемых материалов. В период 1974–1994 годов ведущие 15 экономических факультетов публиковали 40% материалов в ведущих журналах, а ведущие 24 факультета – 51%. Более того, в 1971–1983 годах «концентрация» публикаций ведущих 24 экономических факультетов в ведущих журналах составляла 72%. Кроме того, в 1985–1990 годах публикации ведущих 15 экономических факультетов составляли почти 75% от общего числа публикаций экономических факультетов США. Наконец, в 1977–1997 годы публикации ведущих 24 факультетов составляли более 51% от числа статей всех американских авторов в ведущих 15 журналах, а в 1995 году публикации ведущих 24 факультетов – более 54% от числа статей американских авторов в ведущих 15 журналах и 51% в ведущих 30 журналах [13].

Разделяя ценности своих профессоров в отношении публикаций, аспиранты ведущих 24 экономических факультетов также публиковали более 70% статей

в ведущих журналах. В 1970–1979 годы более 70% публикаций в ведущих экономических журналах было подготовлено выпускниками ведущих 24 факультетов; в 1975–1984 годы 84% публикаций в ведущих журналах принадлежало авторам, получившим докторские степени в 80 ведущих экономических факультетах США. В 1977–1997 годы в ведущих журналах более 67% всех авторов и 83% авторов с докторской степенью, присужденной в США, были выпускниками ведущих 24 экономических факультетов; в 1995 году 70% тех авторов ведущих 30 журналов, которые имеют докторскую степень, закончили ведущие 15 экономических факультетов [13].

Поскольку в США исторически сложилось так, что ведущие факультеты принимают на работу выпускников своих факультетов и равных себе факультетов (при этом практически не принимая на работу выпускников университетов с более низким рейтингом), то их состав относительно однороден в плане подготовки выпускников и издательских ожиданий. Наконец, более 40% научных редакторов ведущих журналов получили докторские степени на ведущих 24 факультетах, а 43% редакторов преподают на них, что предполагает, что почти все факультеты имеют «своего» редактора в ведущем журнале [13].

РЕЙТИНГИ АСПИРАНТУР

Работа Р. Хьюга «Исследование аспирантуры Америки» была опубликована в 1925 году от имени Совета по образованию США [16]. Р. Хьюг проранжировал 19 аспирантур в США, главным образом частные университеты «Лиги плюща»⁶ и ведущие университеты штатов Среднего Запада. Всего три учебных заведения из его первоначального списка, включающего 19 учебных заведений, появляются в топ-30 хотя бы одного сегодняшнего глобального рейтинга. Два других исследования, проведенные Х. Кенистоном в 1959 году и А. Картером в 1966 году, измеряли качество аспирантур, используя методологию Р. Хьюга. В 1966 году Г. Магнун сравнил три исследования и проанализировал постоянство и изменения на протяжении 40-летнего интервала. Он подчеркнул важ-

⁶Лига плюща – объединение восьми старейших привилегированных учебных заведений на северо-востоке США: Корнелльский университет в Итаке, университет Брауна в Провиденсе, Колумбийский университет в Нью-Йорке, Дартмутский колледж в Ганновере, Гарвардский университет в Кембридже, Принстонский университет в Принстоне, Пенсильванский университет в Филадельфии, Йельский университет в Нью-Хейвене.

ность рейтингов для университетского руководства и важность качественных аспирантских программ для страны в целом. В 1976 году У. Долан провел критический анализ исследования А. Картера, выделяя важность знания скрытых мотивов авторов или финансирующих органов [5].

Х. Кенистон [12] предпринял исследование аспирантур как часть исследования аспирантуры своего собственного Университета Пенсильвании и выявления репутации различных факультетов, в рамках чьих программ присуждаются докторские степени, в сравнении с другими университетами.

Заведующим кафедрами 25 ведущих университетов страны были направлены письма. Список был составлен на основе (1) членства в Ассоциации американских университетов, (2) числа степеней доктора философии (Ph. D.), присужденных за последние годы, (3) географического распространения. В список не были включены технические школы, такие как Массачусетский технологический институт и Калифорнийский технологический институт, а также колледжи штатов, поскольку ставилась цель сравнить учебные заведения, предлагающие докторские программы по самым разнообразным направлениям подготовки.

Консультативный совет сформулировал шесть основных критериев для экспертной оценки:

1. Университет должен проводить только фундаментальные исследования.

2. Исследовательские проекты и идеи должны быть инициированы самим профессорско-преподавательским составом.

3. Объем исследований должен быть соразмерен академической работе.

4. Результаты исследований должны быть опубликованы.

5. Исследования должны иметь долгосрочную стабильность как в финансовом отношении, так и с точки зрения постоянных интересов преподавателей.

6. Исследовательская работа должна быть выполнена главным образом совместно штатными преподавателями и аспирантами-очниками и иметь результатом диссертации и ученые степени.

Кроме этого, был сформулирован ряд дополнительных критериев, которые могли бы быть учтены.

7. Ни один из проектов, который требует оформления допуска⁷ для участников или запрещает публикацию результатов, не должен приниматься университетом. Это означало бы сокращение «секретных» проектов. Университет существует для содействия свободным исследованиям и прогрессу познаний. Правительство должно заботиться об этом и поддерживать усилия по расширению фундаментальных научных знаний; оно должно создавать свои собственные лаборатории и полигоны для применения этих знаний в целях национальной обороны.

8. Не должно приниматься ни одно «контрактное» исследование, которое не рассчитано главным образом на работающих преподавателей и не предусматривает обучение аспирантов. Университет не должен конкурировать с коммерческими исследовательскими агентствами.

9. Ни один сотрудник не должен получать дополнительное вознаграждение от проектных исследований, кроме как за работу в летнее время.

10. Ни одному штатному преподавателю не должна быть сокращена педагогическая нагрузка из-за участия в исследовательском проекте.

11. Не должны назначаться на постоянную должность («тенюре») преподаватели, чья зарплата полностью зависит от спонсорских исследовательских фондов.

12. Нельзя отвлекать преподавателей от их главных исследовательских интересов для участия в спонсорских проектах.

13. Аспирантам нельзя разрешать посвящать более половины времени работе по спонсорским проектам. Их стипендии должны быть сопоставимы с зарплатами ассистентов-преподавателей и ассистентов-исследователей, финансируемых университетом (\$1800–2000 в год и бесплатное обучение в течение половины времени).

Каждого заведующего кафедрой попросили проранжировать по прилагаемой форме самые сильные факультеты в своей области, распределив их по пять учебных заведений в каждой группе (соответственно первая, вторая и третья пятерки) на основе качества работы преподавателей, имеющих степень «доктор философии» (Ph.D.) и качества

⁷ Оформление допуска – проверка данных о человеке для поступления на секретную работу <<http://lingvo.yandex.ru>>

преподавателей как ученых. Около 80% заведующих кафедрами возвратили заполненные формы с рейтингом. Поскольку многие из них высказывали обобщающие суждения своих сотрудников, то общее число оценок превышало 500.

Далее рейтинг подсчитывался следующим образом. Каждый вуз, попавший в первую группу, получал 13 баллов, во вторую – 8 баллов и в третью – 3 балла. После получения всех ответов результаты каждого учебного заведения были сведены в таблицу и учебные заведения были распределены по местам в зависимости от общего результата всех факультетов.

Чтобы определить сильные и слабые стороны, результаты отдельных факультетов были суммированы для подсчета результатов отделений учебных заведений. Преподобные медицинские науки не были включены, поскольку не во всех учебных заведениях есть медицинские школы. Наконец, результаты по отделениям каждого учебного заведения были суммированы для подсчета общего рейтинга каждого университета.

На основе аналогичных опросов, проведенных Р. Хьюгом в 1925 году, Х. Кенистон провел сравнение результатов своих рейтингов с рейтингами того времени с целью демонстрации того, какие изменения произошли в рейтингах университетов через поколение.

Анализируя плюсы и минусы своего исследования, сам автор признает, что ограниченность очевидна: представленные рейтинги не выявляют фактическое качество отдельных отделений. Они зависят от крайне субъективных восприятий, отражают старые и новые «лояльности», запаздывают и отражают «прошлый» престиж. Вместе с тем они отражают суждения людей, чьи мнения имеют вес. Заведующие кафедрами по должности и статусу должны знать о том, что происходит в других учебных заведениях. Они призваны рекомендовать аспирантуру, где студенты из их области знания могут обучаться с пользой; они должны искать новых сотрудников и аспирантов из других аспирантур; их собственные аспиранты обращаются к ним за советами о выборе альтернативных возможностей для трудоустройства. Поэтому их обобщенное мнение приблизительно соответствует тому, что информированные люди дума-

ют о статусе отделений по каждому направлению подготовки.

Хотя учебные заведения оценивались на основании фактических результатов, по мнению самого разработчика рейтинга, эти цифры не могут считаться обоснованными. Различия в несколько пунктов явно незначительны. Однако, по мнению автора, есть веские причины считать, что университеты, входящие в первую пятерку, являются действительно выдающимися учебными заведениями. Ни порядок, ни состав второй пятерки еще не устоялись. И, наконец, третья пятерка настолько сомнительна, что ее лучше не принимать во внимание. Эти университеты включены потому, что выявились отделения в вузах, в целом достаточно слабых.

При сравнении статуса аспирантур в 1925 и в 1957 годах некоторые выводы очевидны. Старейшие частные учебные заведения – Гарвард, Колумбия, Йель и Принстон – сохранили свое положение. Однако престиж Чикаго несколько снизился, а престиж Университета Джона Хопкинса упал значительно. С другой стороны, значительно возрос престиж четырех университетов штатов – Калифорнии, Мичигана, Индианы и Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, в то время как университеты Висконсина и Айовы вообще утратили престиж. Другие учебные заведения сохранили приблизительно свой уже имеющийся статус.

Вполне справедливо, что вузы неизбежно переживают взлеты и падения, и не обязательно из-за капризов удачи. Сильный или слабый заведующий кафедрой может быть объяснением некоторых изменений. Однако, когда учебное заведение в целом набирает силу, это можно объяснить только бдительностью и дальновидностью высших административных лиц, будь то ректоры или деканы.

РЕЙТИНГ КАК ИГРА

Рейтинги полезны только в том случае, когда понятны системы мер, лежащие в их основе. В 1976 году У. Долан ввел понятие рейтинга как игры, и это понятие сохраняется до сегодняшнего дня [5]. Университетское руководство играет в игру, принимая решения, основанные на том, что улучшит их положение в тех рейтингах, которые важны для них. 63% руководителей университетов из 41 страны, которые в 2006 году отве-

чали на вопросник ОЭСР, сообщили, что предпринимают стратегические, организационные, академические или управленческие меры в ответ на свои рейтинги. Результаты этого исследования доступны в самых разнообразных публикациях [7–10, 22].

Несмотря на столетний опыт ранжирования вузов, “U. S. News & World Report” признает, что единой формулы, которая помогла бы определить, почему тот или иной вуз является хорошим, не существует. Более того, этот журнал скрывает от общественности формулу, по которой он ежегодно определяет рейтинги вузов, что в самих США вызвало в 2007–2008 годах «антирейтинговое движение» академического сообщества.

В Европе только в начале 1990-х годов газета “Times” начала публиковать табели лиг с рейтингами британских университетов. Этому примеру последовало большинство стран-членов ВТО, создавая свои национальные рейтинги. В 2003–2004 годах появились первые глобальные академические рейтинги: THES и Шанхайский рейтинг.

Таким образом, несмотря на критику необъективности рейтингов со стороны стран-членов Болонского процесса и Канады (составители не учитывают национальные особенности систем высшего образования, опираются на неполные информационные базы данных и ограничены в выборе показателей), рейтинги продолжают регулярно публиковаться.

Как ответ Европы вызовам глобальных рейтингов европейское академическое сообщество разрабатывает свой многокритериальный рейтинг, в котором принимает участие ФИРО РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abrami P. C. et al. Educational seduction / Abrami P.C., Leventhal L., Perry R.P. // *Review of Educational Research*. 1982. V. 52. № 3. P. 446–464.
2. Armstrong J. S., Sperry T. Business school prestige – research versus teaching // *Interfaces*. 1994. V. 24. № 2. P. 13–43.
3. Baltagi B. H. Worldwide econometric rankings // *Econometric Theory*. 2006. V. 23. № 5. P. 952–1012.
4. Corley K., Gioia D. The rankings game: managing business school reputation // *Corporate Reputation Review*. 2000. V. 3. № 4. P. 319–330.
5. Dolan W. P. The ranking game: The power of the academic elite. 1976, from ERIC on-line database (ED 129 131). <http://www.eric.ed.gov/>.
6. Giddens A. *New rules of sociological method*. N.Y.: Basic Books, 1976.

7. Hazelkorn E. The impact of league tables and ranking systems on higher education decision making // *Higher Education Management & Policy*. 2007. V. 19. № 2. P. 87–110.

8. Hazelkorn E. Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders // *Higher Education Policy*. 2008. V. 21. № 2. P. 193–215.

9. Hazelkorn E. OECD: Consumer concept becomes a policy instrument // *University world news*. 2007. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071108144018483>.

10. Hazelkorn E. Rankings, reputation and institutional strategy / Paper presented at the 2nd International symposium on ranking. 2007.

11. http://www.leiden.edu/rankings/content_docs/hazelkorn_updated.ppt#256,1,Rankings,ReputationandInstitutionalStrategy.

12. <http://top100.utdallas.edu/>

13. Keniston H. *Graduate study and research in the arts and sciences at the University of Pennsylvania*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1959.

14. Lee F. S. The Ranking game, class, and scholarship in American mainstream economics // *Australasian J. of Economics Education*. 2006. V. 3. № 1, 2, 2006.

15. Marsh H. W. Students' evaluation of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility // *J. of Educational Psychol.* 1984. V. 76. № 5. P. 707–754.

16. Martins L. The very visible hand of reputational rankings in US business schools // *Corporate Reputation Review*. 1998. V. 1. № 3. P. 293–298.

17. Pagell R. A. University research rankings: From page counting to academic accountability // *Evaluation in Higher Education*. 2009. V. 3. № 1. P. 33–63.

18. Pagell R. A., Lusk E. J. Benchmarking academic business school libraries relative to their business school rankings // *J. of Business & Finance Librarianship*. 2002. V. 7. № 4. P. 3–34

19. Peters K. Business school rankings: content and context // Ashridge business school, Berkhamsted, UK. www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm.

20. Salmi J., Saroyan A. League tables as policy instruments: Uses and misuses // *Higher Education Management & Policy*. 2007. V. 19. № 2. P. 31–68.

21. Trieschmann J. S. et al. Serving multiple constituencies in business schools: M. B. A. program versus research performance / Trieschmann J.S., Dennis A.R., Northcraft G.B., Niemi A.W. Jr. // *Academy of Management J.* 2000. V. 43. № 1130. <http://www.aom.pace.edu/amj/december2000/Trieschmann.pdf>.

22. Van Roon I. Strength from within: How European business schools buffer the effect of rankings on their identity and reputation / Master's thesis, Erasmus University Centre for corporate reputation. Rotterdam, 2003.

23. Walshe J. OECD: Worldwide «obsession» with league tables // *University world news*, 2007. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20071108145803689>.

24. Webster D. S. A note on a very early academic quality ranking by James McKeen Cattell // *J. of the History of the Behavioral Sciences*. 1984. V. 20. № 2. P. 180–183. Published Online: 13 Feb. 2006.

25. <http://www3.interscience.wiley.com/journal/112411627/abstract?CRETRY=1&SRETRY=0>.

26. Webster D. S. Academic quality rankings of American colleges and universities. Springfield, 1986. 209 p.

27. Webster D. S. Advantages and disadvantages of methods of assessing quality // *Change*. 1981. V. 13. № 7. P. 20–24.

Интеллигенция, интеллектуалы и модернизация образования

ИНТЕЛЛИГЕНТЫ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЫ



зучение феномена интеллигенции и роли последней в социокультурной модернизации образования требует междисциплинарного подхода и сочетания разнообразных планов анализа – исторического, социологического, психологического, культурологического, философского. Культурно-аналитиче-

ский подход [9] к этому феномену позволяет выделить уровни реальности, скрывающейся за понятием «интеллигенция». На наш взгляд, следует различать *интеллигенцию в широком смысле* как слой образованных людей в обществе, занятых духовным трудом и производством культурных ценностей, и *интеллигенцию в узком смысле* – группу людей специфического умонстроения в отечественной культуре XIX–XX веков. Такое различие позволяет прекратить неконструктивный спор о том, что представляет собой феномен интеллигенции – специфически российское или общекультурное явление [7; 15], поскольку интеллигенция в широком смысле имеет аналоги в европейской культуре, а интеллигенция в узком смысле может считаться национальным явлением русской общественной жизни. Заслуживает особого внимания и смысловая дифференциация понятий «интеллигенция» и «интеллектуалы» – как правило, за сменой терминов про-

слеживаются изменения социокультурных реальностей.

В классическом труде Д. Н. Овсяннико-Куликовского сказано: *интеллигенция* есть «образованная и мыслящая часть общества, создающая и распространяющая общечеловеческие духовные ценности» [16, с. 3]. Осуществляя культурно-психологический анализ истории науки, Р. Коллинз, создатель концепции интеллектуальных коммуникативных сетей, ввел категорию *интеллектуальное сообщество*, объединенное общей мотивацией – «поисками знания ради самого знания» [13, с. 18]. Таким образом, *интеллектуалы* – это люди, ведущей ценностью которых является, с одной стороны, знание само по себе, а с другой стороны, и не всегда осознанно, возможности его применения в сфере модернизации культуры. В истории культуры интеллигенция рассматривается обычно как специфически российское явление, тогда как интеллектуалы в большей степени связаны с развитием европейского общества. В XIII веке, когда возникли университеты, особенно важной оказалась их автономия от церкви и государства. «Они были тем местом, где интеллектуалы вступали в физический контакт друг с другом, изолированные от окружающего мира. Появилась возможность сделать профессорскую карьеру внутри этого сообщества, не выдавая никакой иной продукции, кроме интеллектуальной» [13, с. 22–23]. В 1700-е годы, когда образовалась критическая масса интеллектуалов, возникла и современная дисциплинарная дифференциация познания. От культурно-психологического анализа, проделанного

Р. Коллинзом, не ускользнули национальные различия и «влияние социальных институтов на структуру интеллектуальной жизни»: для англичан интеллектуальные занятия представляли собой сферу частных удовольствий, «немецкий интеллектуал был педантичным ученым-систематиком, французский был ориентирован, скорее, не на чистую науку, а на политические споры, и в своем изложении идей обычно тяготел к ясности, изяществу, бойкости и цветистости выражений» [13, с. 28].

Французский специалист в области интеллектуальной истории К. Шарль отмечал, что в силу того, что за каждым из понятий лежит собственная культурная история, термин «интеллектуал» во французском языке не может иметь того смысла, которым в русском языке нагружен термин «интеллигенция». «Даже если во Франции сегодня модно использовать слово *intelligentsia* как приблизительный синоним слова *intellectuels*, русское понятие утрачивает полноту своего первоначального смысла, когда оно оказывается перенесено из русской ситуации во французскую или уж тем более в английскую» [22, с. 20–21].

Собственно термин «интеллигенция» был введен в 1860-х писателем П. Д. Боборыкиным для обозначения образованного слоя в русской культуре. Истоки же возникновения отечественной интеллигенции в качестве социальной общности требуют отдельного культурно-исторического анализа. Так, историк П. Н. Милюков проследил эволюцию интеллигенции на материале русской истории, выделив в ней ряд «поворотов» [15]. Петровская эпоха по праву может считаться *временем первого рождения отечественной интеллигенции*. Отметим также, что именно в эту эпоху была заложена одна из антиномий отечественной культуры – европейская модернизация и традиционное своеобразие, «старина» и «новизна», западничество и славянофильство [17]. Интеллигенция зарождалась, непосредственно участвуя в деятельности реформирования страны, к ней принадлежало ближайшее окружение царя, подающего пример в работе и учении [12]. В. О. Ключевский отмечал, что Петру I приходилось «приручать их к себе», воспитывать: царь старался заменить холопский страх такими мотивами, как «совесть», «гражданский долг», «общественное приличие». «Он так старательно устранял все унижительное для человеческого достоинства в отношениях подданно-

го к государю, еще в самом начале столетия запретил писаться уменьшительными именами, падать перед царем на колени, зимою снимать шапку перед дворцом...» [12, с. 222]. *Личностными качествами интеллигента должны были стать чувство собственного достоинства и стремление к самообразованию*. Указом Петра I в 1725 году была учреждена Российская академия наук. Занятие наукой по статусу приравнивалось к государственной службе, и российские ученые, в отличие от западных, стали получать от государства ежемесячное вознаграждение. Так закладывались определенные традиции отечественной науки: с одной стороны, идеологическая зависимость от государственного финансирования; с другой стороны – возможность относительно свободно заниматься фундаментальными исследованиями.

Второе рождение отечественной интеллигенции совершилось в екатерининскую эпоху. Именно в период правления Екатерины II права и обязанности дворянства были законодательно закреплены в «Грамоте на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства», опубликованной 21 апреля 1785 года. В культурологической перспективе на Руси появились первые не зависящие от власти люди. Большое значение в екатерининскую эпоху придавалось и развитию образования. Была основана Академия художеств, для воспитания «благородных девиц» открылся Смольный институт, талантливые юноши (среди них А. Н. Радищев) отправлялись учиться за границу, создавались народные школы. Однако здесь закладывалась и проблема (во всей трагичности проявившаяся в судьбе возвратившегося из-за границы европейски образованного А. Н. Радищева): *несоответствие между привитыми образованием идеалами, интенсивной духовной жизнью интеллигенции и реальной жизнью русского общества, в котором образованная молодежь не могла найти применения собственным талантам и знаниям*.

XIX век стал веком общественных программ, политических организаций, толстых журналов, кружков, публичных дискуссий. Заметим, что термин «интеллигенция» в XIX веке и на рубеже XIX–XX веков воспринимался в сообществе неоднозначно. Так, историк культуры и литературовед В. Вейдле не относил к интеллигенции деятелей серебряного Возрождения, хотя и не оспаривал их право оставаться интелли-



об авторе



М. С. Гусельцева, доцент Московского педагогического государственного университета, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, кандидат психологических наук

гентными людьми. Авторы сборника статей о русской интеллигенции «Вехи» (М. О. Гершензон, С. Н. Булгаков) отказывались причислять к интеллигенции А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, Л. Н. Толстого, А. А. Фета, Ф. М. Достоевского и др. М. И. Цветаева писала Б. Л. Пастернаку: «... не люблю интеллигенции, не причисляю себя к ней». Довольно критично относился к интеллигенции А. А. Фет, который в статье «Наши корни» [21] рассматривал связь между системой образования и состоянием общества. Он показал, что и общественные реформы, и ценности свободы и образования предлагались обществу сверху, а не явились результатом внутренней потребности. А. А. Фет упрекал интеллигенцию за отсутствие мотивации стать культурным образцом самообразования и личного достоинства. **Проблема разрыва между образованными слоями общества и «народом» явилась одним из факторов риска в социокультурной модернизации России рубежа XIX–XX веков.**

Важным аспектом изучения феномена явился *типологический анализ*. В XIX веке в российском обществе было представлено три типа интеллигенции в широком смысле слова: чиновники, или бюрократическая интеллигенция; деятели культуры, или творческая интеллигенция; радикалы, или революционная интеллигенция [6]. Г. Г. Шпет также подразделял интеллигенцию на три типа: аристократическая; правительственная и бюрократическая; нигилистическая и оппозиционная [23]. Именно третью группу – леворадикально настроенных людей – и понимали под интеллигенцией авторы сборника «Вехи», исследуя ее как специфически российское явление. Однако это была интеллигенция в узком смысле слова. «Русским сознанием девятнадцатого века она усвоена как “просто” интеллигенция, не противопоставляемая другим видам и типам интеллигенции, как интеллигенция absolute» [23, с. 253].

Три выделенные группы, характерные для российского общества XIX века и рубежа XIX и XX веков, различались социальными установками – отношением к власти, жизненными целями и ценностями, миро-

видением и умонастроением. В эволюционном же (диахроническом) плане развития общества выделяют дворянскую интеллигенцию, разночинскую интеллигенцию, революционную и культурную интеллигенцию, советскую интеллигенцию. Постсоветская эпоха призвала на историческую сцену уже не столько интеллигентов, сколько интеллектуалов. В 1930-е годы на смену старой гуманитарной интеллигенции пришли «специалисты»-технократы. Н. Е. Копосов в статье «Советская историография, марксизм и тоталитаризм» проследил, как

менялись типы интеллигенции, а соответственно и их имплицитные концепции личности и общества, ментальные установки, теоретические взгляды. На примере развития отечественной исторической науки он показал, что на смену аристократической и революционной интеллигенции 1920–1930-х годов пришла партийная и технократическая

интеллигенция, а в 1960-е годы выделилась маргинальная группа интеллигенции, ведущими ценностными установками которой и в жизни, и в науке сделались идеи культуры [14].

В чем заключаются основные различия между типами чиновничьей, радикальной и культурной интеллигенции? В первую очередь эти различия проявились в отношении к власти и в отношении к культуре. Чиновничья интеллигенция сама являлась властью, но была в основном безразлична к культуре. Радикальная интеллигенция находилась в оппозиции к власти и отрицала культуру. Культурная интеллигенция (светская и церковная), как правило, отличалась лояльностью к власти, но высшей ценностью и смыслом считала культуру.

Феномен интеллигенции во многом связан с распространением идеологии Просвещения. Заметим, что идеи Просвещения в различных странах реализовались по-разному. Многое зависело от стратегии власти (так, в Германии император Фридрих сам включился в дело Просвещения) и предопределяло дальнейшее развитие культуры. В Англии и Германии Просвещение способствовало общему подъему культуры, развитию правового сознания, самосознания, повышению ценности индивидуальности. Во Франции и России возоблада-

Современная интеллигенция в большей степени трактуется не как специфически российский феномен, а как класс образованных и культурных людей.

ли революционные и социалистические идеи. Общество ставилось выше личности, и личность выступала его органом. Если появлению европейской интеллигенции предшествовал и сопутствовал Ренессанс – эпоха освобождения творческих сил и индивидуальности [4], то для отечественной интеллигенции аналогичный звездный час настал в 1910–1920-е годы. Однако культурный слой российской интеллигенции был очень тонким. Даже среди дворянства существовал разрыв между небольшим слоем и средней массой, которая была «темной, ленивой и вела бессмысленную жизнь» [5, с. 21]. В отличие от Европы в России не случилось феномена эпохи Ренессанса с его рождением индивидуальности личности и ее автономности от общества. А. С. Пушкин – «единственный ренессансный русский человек». Он «соединил в себе сознание интеллигенции и сознание империи» [там же].

Совершенно другой исследовательский ракурс дает рассмотрение феномена интеллигенции в качестве неадаптивной активности (В. А. Петровский) в контексте российской культуры.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ ФЕНОМЕНА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Интеллигенция, рассматриваемая в качестве неадаптивного элемента в системе культуры [3], осуществляет функции рефлексивности, индивидуации и повышения разнообразия в системе общества. Неадаптивность, индивидуальность («лица необщее выражень») и *Humanitas* являются характерными чертами либерально-аристократической интеллигенции. Культурно-историческим примером подобного сочетания факторов служат итальянские гуманисты [4].

Согласно историко-эволюционному подходу [1], по отношению к своему обществу и культуре человек может выступать как *адаптант* или *неадаптант*. Адаптант реализуется в типе личности, отвечающем официальной идеологии общества, тогда как неадаптанты отличаются большим личностным разнообразием. Историко-эволюционный подход к исследованию человека различает три типа неадаптантов, то есть людей, оказавшихся за рамками официальной модели общества, нарушающих его устои, взламывающих социальные стереотипы, не вписывающихся в традицию. Эти три типа

неадаптантов – «аномаль», «асоциаль» и «генши». Каждый из выделенных типов выполняет в культуре особую функцию, осуществляет собственный эволюционный смысл (подробнее см. [3]). Чем более развита та или иная система, тем больше в ней разброс индивидуальности (генетикам известно: разнообразие обеспечивает устойчивость). Развитие же социокультурной системы идет рука об руку с возрастанием ее «когнитивной сложности», а значит, и с появлением интеллектуалов как особого типа сообщества.

Обозначенный подход позволяет сформулировать следующие вопросы. На каком культурно-историческом основании следует различать смысловое наполнение понятия «интеллигенция» в отечественной и «интеллектуаль» в европейской традиции? Можем ли мы утверждать, что имеет место определенный вектор семантической динамики, сближающий отечественное понятие «интеллигенция» с общеевропейским понятием «интеллектуаль»? Если рассматривать феномен российской интеллигенции в качестве «неадаптивной активности» через призму историко-эволюционного подхода, то каков в данном случае эволюционный смысл интеллигенции? Является ли оппозиционность отечественной интеллигенции симптомом неблагополучия культурной ситуации в целом? И не воплотилась ли многовековая «законсервированность» специфических отношений власти и общества в определенные черты ментальности отечественной интеллигенции?

Эволюционный смысл интеллигенции, на наш взгляд, заключается в том, чтобы выступить в качестве рефлексивного и неадаптивного элемента в системе культуры. Более того, отношения интеллигенции и власти на материале отечественной истории строились как отношения тоталитарно ориентированной культуры и неадаптивной активности. Интеллигентами, как правило, были независимые, критически мыслящие люди, которым в той или иной степени присущи конфликты с властью, далекой от либеральных ценностей.

Интеллигентность как идеальная социально-психологическая черта подразумевает свободомыслие и претворяется в индивидуальность, а толерантность, веротерпимость и усвоение либеральных ценностей в идеальной культуре выступает эволюционным механизмом синтеза разнообразия. Разные общественно-истори-

ческие типы отечественной интеллигенции – либерально-аристократическая, революционно-радикальная, правительственно-бюрократическая, консервативно-традиционалистская – также находят свое место в «треугольнике неадаптивности» историко-эволюционного подхода. Типы интеллигенции, как и типы власти, меняются от эпохи к эпохе, вместе с тем обнаруживая инварианты. Устойчивыми чертами российской радикальной интеллигенции были «беспочвенность», недоверие к личности, к праву, к культуре. В основе их картины мира лежал когнитивно простой (черно-белый) миф о том, что в России есть праведный народ-богоносец и дурная власть, несущая ответственность за все социальное зло. Жизненные задачи радикальной интеллигенции формулировались в сфере политики. Идеальными чертами гуманистической интеллигенции являются герменевтичность, либерализм, толерантность, ценность культуры и индивидуальности, уважение к правам человека. Жизненные задачи аристократической интеллигенции формулировались в сфере культуры, образования и творчества. Согласно исследованию В. В. Кавторина, на рубеже веков вклад аристократической интеллигенции в культуру значительно опережал вклад правительственной интеллигенции и, соответственно, государства [11].

Понятие «лаборатории жизни» (введенное Ю. М. Лотманом) позволяет объяснить феномен возникновения разных типов российской интеллигенции в самозарождающихся кружках. Так, упомянутый В. В. Кавторин в работе «Петербургские интеллигенты» показал, что ум, сформированный образованием, нередко переживался молодыми людьми в середине XIX века в качестве излишней «роскоши» («горе от ума»). Отсутствие возможности естественного приложения сил молодых людей в назревшее реформирование общественной жизни приводило к негативной канализации энергии и феноменам нигилизма и терроризма.

Социально-психологические особенности российской интеллигенции были обусловлены культурной ситуацией невозможности самореализоваться. Отсюда проистекали (как показано Д. Н. Овсяннико-Куликовским, Н. А. Бердяевым и др.) такие черты, как мечтательность, идеализм, нереалистичность, оппозиционность. Пассивные личности становились Обломовыми, активные личности – Худяковыми¹. *Российская культура не предлагала для молодежи путей достойной социализации и самореализации.* Биографии «сделавших себя» одиночек, таких как П. П. Семенов-Тянь-Шанский или Д. И. Менделеев, являлись счастливыми исключениями².

Феноменология «законсервированности» российской жизни отрефлексирована не только в трудах литературоведов, историков и философов, но и педагогов – например, в статьях В. Я. Стоюнина, посвященных реформированию образования в XIX веке. Описанные им проблемы образования являлись непосредственными проблемами жизни русского общества, в котором школа готовила молодых людей не для потребностей культуры, а чиновников для государства (как в дальнейшем советская школа готовила абитуриентов для вузов). Даже частные школы находились под строгим государственным контролем. «Государство в своем стремлении устроиться по европейскому образцу учреждало школу для своих нужд»: не людей воспитывала эта школа, а покорных слуг. Понятие о человеке, отмечал автор, еще не сделалось высшей ценностью в обществе, не ставила эту цель и школа [20, с. 151]. В своих работах он показал, что проигранная Крымская война явилась результатом технического и духовного отставания России от Европы, которое в свою очередь было следствием полицейской педагогики николаевской эпохи. Каскад разразившихся кризисов требовал решительных реформ, однако источник кризисов, согласно В. Я. Стоюнину, заключался в том, что *государственность подавила общественный дух.* Смысл

¹ И. А. Худяков (1842–1876) – один из первых менеджеров революционного терроризма.

² И. В. Цветаев был представителем разночинской интеллигенции. Однако, получив образование, он выбрал не «дело революции», а устройство Музея изящных искусств (открыт в 1912 г., в основном на деньги промышленника Ю. С. Нецаева-Мальцева), поскольку считал, что искусство излечивает все социальные недуги. П. П. Семенов-Тянь-Шанский в 1880-е писал: «Несчастлив тот, кто не знает, где он начинается и где кончается, видит счастье во внешних обстоятельствах и не ищет его во внутреннем мире...» (цит. по: [11, с. 176]). Собственное счастье он находил в совокупности трех составляющих: «1) любить и быть любимым; 2) иметь возможность приносить пользу в кругу своей деятельности и 3) заниматься только тем, что соответствует вкусам» [там же]. Д. И. Менделеев не понимал студентов, тративших драгоценные годы на политику и «беспорядки», упуская возможности получить «основательные знания». Все названные личности не только выполнили свою жизненную программу и творчески реализовались, но и были лично счастливы, духовно благополучны. Из политических же радикалов редко кто мог похвастаться биографией состоявшегося и уверенного в себе человека, как правило, это были люди духовно неблагополучные и недообразованные (в качестве репрезентативного примера В. В. Кавторин проследил жизненный путь идеолога русского терроризма И. А. Худякова).

реформ он видел в культивировании самостоятельной общественной жизни: средствами достижения этого служили земство, самоуправление, свободный труд и образование. «Свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность» – те основы, на которых должно было произрасти гражданское общество [там же]. Источником неблагополучия российской жизни и ментальности являлся «исторический русский произвол». В большинстве семей вместо усвоения определенного порядка, имеющего силу закона, которому подчинялись бы члены семьи, молодое поколение встречало произвол старших и подавление личности. Традиция семейной беспорядочности и невыдержанности передавалась из поколения в поколение. Решением проблемы могло бы стать чувство законности, произрастающее из определенного семейного порядка. Прервать же дурную традицию, по мысли автора, должна была школа, пестующая «высшее понятие о человеке» и его достоинстве. Однако одна из основных проблем школы заключалась именно в примате сословных интересов над гражданскими и человеческими. «Законы, вносимые в школу государством вследствие какого-нибудь временного его политического настроения, часто противоречат педагогическим требованиям. ...Разными посторонними сильными влияниями школа принуждается смотреть на детей и юношей не как на живых людей, которые могут правильно развиваться только по определенным неизменным законам природы, а как на материал, над которым можно делать какие угодно эксперименты» [20, с. 175].

Защитным механизмом от такого рода экспериментов становилось тотальное недоверие общества к власти. Так, в своем исследовании В. В. Кавторин обратил внимание на то, как интеллигент в XIX веке читал газеты, посвященные осаде Севастополя или подавлению польских восстаний. Особенности восприятия информации были следующими: все, что шло от власти, переживалось как заведомая ложь. Интеллигенты, привыкшие общаться между собой на «эзоповом языке», умели домысливать реальное положение дел, восстанавливать истину из умолчаний. Однако повод так воспринимать информацию давала сама власть. «По известиям из России, русские имели с поляками упорный шестичасовой бой; поляков убито 100 человек, в плен взято 500; у русских ни убитых, ни раненых

не было, даже один прибыл: маркигантка родила...» [20, с. 253]. Боязнь гласности обрела у российской власти характер исторической традиции и плавно перетекла из дореволюционной России в советскую и постсоветскую эпоху.

МИССИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Смена стереотипа в отношении интеллигенции и власти, общества и власти, народа и интеллигенции требовала культуросозидающей работы. Перейти от взаимодействия «отцов» и «детей» к взаимодействию партнеров и собеседников в треугольнике «интеллигенция – народ – власть» позволяла социокультурная модернизация образования (проекты которой разрабатывались и продолжают разрабатываться либерально-гуманистической интеллигенцией [2; 8; 18; 20]).

В статьях «Путь русской национальной школы» и «Национальное и героическое в воспитании» В. Н. Сорока-Росинский предложил концепцию национальной школы, теорию национального воспитания. Национальная школа рассматривалась автором в качестве мощного фактора социализации и должна была предложить модель опережающего общества развития, отвечающую логике национальной жизни. Национальная школа, согласно проекту В. Н. Сороки-Росинского, строилась не на отвлеченных факторах вроде духа русского народа и его миссии, а на педагогически ориентированном анализе особенностей русской жизни и проистекающем из этого анализа понимании перспектив в общественной, политической, хозяйственной и культурной жизни России. Анализ культурно-психологической ситуации, проделанный В. Н. Сорокой-Росинским, показал, что еще до войны Россия вступила на путь крупнокапиталистического развития. «Педагогическая значимость всех этих явлений чрезвычайно велика, так как в данном случае школе придется подготовить не только фаланги инженеров, техников, химиков, строителей, сельскохозяйственных инструкторов и т. д., но еще и огромное количество интеллигентных служащих для различных банков, контор, фабрик, заводов и других промышленных предприятий, а также целые полки рабочих с профессиональной подготовкой. И все это придется делать спешно, не теряя ни минуты...» [18,

с. 71–72]. Иными словами, школа должна отзываться на изменения экономической и социокультурной жизни страны, а не игнорировать их.

Важно понять, почему на рубеже XIX–XX веков представители интеллигенции осознавали необходимость реформирования школы. Стремительные изменения в социально-экономической жизни России приводили к перестройке традиционной структуры общества, перемещению огромных масс населения из деревни в город, утрате прежних связей, ценностей и идеалов. Нарастающий темп этих процессов, по мысли В. Н. Сороки-Росинского, угрожал стать для страны катастрофическим. «Быстрота эта оттого может быть катастрофической, что нет в жизни нации более опасного периода, как эпохи таких социальных сдвигов, как времена широкой деклассации всех слоев общества, – слишком скорый и резкий переход снизу вверх действует на первых порах развращающе не только на дикаря, спивающегося и вымирающего при встрече с цивилизацией, но и на каждого человека, порвавшего связь с родной почвой и лишившегося прежних своих корней, по которым ему передавалась духовная мощь того общества, в котором он ранее жил и действовал» [18, с. 72]. «Этот резкий разрыв со своими корнями является духом нашего времени и стилем, проникающим всю нашу эпоху» [18, с. 73]. Таким образом, возникала *ситуация лиминальности*: человек, порвавший со своей традиционной средой, не был способен сразу же обрести духовную опору в новой культурной атмосфере. Отсюда проистекала важная задача школы – дать возможность потерявшим в смутном времени обрести идеалы. Аналогичная социокультурная ситуация складывалась в американской культуре, в которой стремительная индустриализация приводила к росту городов-мегаполисов и потоков мигрантов. Становление индустриальной культуры в США сопровождалось динамичными процессами преобразований и вынужденной мобильности населения, разрушением традиционных структур жизни, тревогой и неопределенностью, охватывающими большие массы людей. Справиться с этими проблемами помогла... психология. Именно на этой волне происходило становление бихевиоризма как практически ориентированной науки, способной управлять массами людей, предсказывать и контролировать их поведение. Согласно нашей гипотезе, придание этой

проблеме статуса государственной, привлечение педагогов и психологов к ее решению, активное участие интеллигенции в социокультурной модернизации образования позволило бы избежать последовавшей серии революционных каскадов.

Демократизация жизни и модернизация культуры в начале XX века являлись реальностью, к которой следовало адаптировать общество посредством реформирования системы образования и воспитания, социально-психологической помощи населению. Это и было основным содержанием концепции национальной школы В. Н. Сороки-Росинского. Традиционная школа потому нуждалась в реформировании, что не могла решать встающие перед обществом задачи. Система образования была устроена так, что, выкачивая из народа все талантливое, она перегоняла человеческий материал посредством вузов в титулярные советники. Тогда как школ, позволяющих дать народу «всеобщее, равное и достаточно глубокое образование», чтобы смягчить «гибельный безэтапный скачок от древлянского жития в атмосферу крупного торгово-промышленного центра», катастрофически не хватало [18, с. 74]. Одним из главных орудий воспитания должна стать русская культура, утверждал В. Н. Сорока-Росинский. Опасаясь быть неправильно понятым, он призвал не путать национальную школу с националистической и доказывал, что всякое национальное, в естественном развитии выходя из собственных пределов, превращается в общечеловеческое. «...Отношения между культурными верхами нашего национального организма, интеллигенцией, и его низами, народом, до сих пор еще своеобразны или ненормальны. <...> Нашей интеллигенции <...> недостает каких-то связующих ее с народом звеньев, недостает того, что могло бы <...> давать ей жизнь, творчество, общность с народом, настроений и бессознательных переживаний» [18, с. 75]. Одной из глубинных проблем российской культуры В. Н. Сорока-Росинский считал «схизис» (в психиатрии – расщепление психики): в стране жило по меньшей мере два народа, воспитанных на разной культуре и имеющих разную историю. «После Петра Великого к расколу общественному и религиозному присоединился еще и раскол культурный. <...> Барская и мужичья Русь превратились в два не понимающих уже друг друга враждебных лагеря» [18, с. 77]. Школа, прививающая общечеловеческие цен-

ности, должна была выступить амортизатором, сглаживающим противостояние этих различных культур.

Существенный вклад в разработку философии образования внес С. И. Гессен, для которого педагогика выступала в качестве прикладной философии. Основную задачу образования (и интеллигенции) он видел в приобщении человека к культуре. Идеалом же социализации как отдельной личности, так и народа в целом являлось участие в полноте культурного творчества. Система образования в его концепции представляла в неразрывном единстве сторон нравственного, правового и научного образования. Эти три ценности, которые по отдельности нередко становились доминантными в национальных системах образования (приоритет права – в Англии, науки – в Германии), должны были, по мнению автора, обрести гармоничное единство в отечественной школе.

Цели образования, согласно С. И. Гессену, определяются жизненными целями общества. Образование понималось им в качестве *культуры личности*. Поэтому на начальных ступенях образования особенно важными для вовлечения ребенка в культурный процесс представляли данные психологии, а на последних ступенях возрастала значимость философии, помогающей определить высшие цели человеческой жизни. Автор отмечал, что там, где философия пользуется должным уважением в обществе, там расцветает и педагогическая мысль.

Развитие индивидуальности С. И. Гессен связывал с «погружением человека в целостность сверхиндивидуальных начал» и подчеркивал, что богатство индивидуальности заключено не в природных особенностях, а в духовных ценностях, которые преобразуют природу человека в образовательном процессе и становятся побудителями его творческих устремлений. Более того, если видеть сущность индивидуальности в сверхличном начале, то снимается надуманное противоречие между личностью и обществом. С. И. Гессен полемизировал с Л. Н. Толстым, заявляя, что педагогика не должна стремиться сделать каждое новое поколение таким, каков ее образовательный идеал, а помогать этому поколению стать *самим собой*. Однако материалом для творчества самого себя выступает общечеловеческая культура. Личность человека всегда связана с психологическим ростом.

Личность «созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» [8, с. 74]. Биография представляет собой историю личности. С. И. Гессен связывал категорию личности с призванием, реализацией сверхличных ценностей. Верность себе самому, следование внутреннему долгу – путь развития личности. В этом контексте С. И. Гессен ввел понятие индивидуального закона. Индивидуальный закон есть призвание личности, которое невозможно выразить в общем понятии, в универсальной модели развития, но несмотря на все это речь идет именно о законе. Развитие личности, следующее сверхличному началу, есть закон, содержание которого может быть раскрыто в биографии. Если одна характеристика личности – это стремление к сверхличному, то другая – «индивидуальный характер» человека. Подлинная индивидуальность человека раскрывается на пути «устремления к сверхиндивидуальному». Человек тем индивидуальнее, чем незаменимее он в решении общечеловеческих задач. Действия человека тем сильнее выражают его личность, чем более они свободны. Таким образом, личность в концепции С. И. Гессена соотносилась со свободой. Свобода выступала необходимым условием развития личности.

Личность – «дело рук самого человека, продукт его самовоспитания». Личность есть творческий процесс. Развитие личности С. И. Гессен сравнивал с развитием нации, усматривая здесь аналогию. «...Как личность создается через работу над сверхличными целями, так и племя становится нацией лишь через работу над сверхнациональными заданиями» [8, с. 77]. Нация, как и личность, не может быть искусственным образованием (поэтому никакому народу нельзя извне привить национальную идею). Как индивидуализм губит индивидуальность, так и национализм разрушает нацию. Национализм отвлекает народ от культурного сверхнационального творчества. «Художник, который поставит своей задачей не воплощение узренной им красоты, а создание непременно национального искусства, ученый и философ, которые поставят своей целью не решение научного вопроса, а создание во что бы то ни стало русской науки, дадут тенденциозное в лож-

ности искусство и науку и, значит, не подвинул своего народа вперед в его национальном бытии» [8, с. 77–78].

В связи с этим вопрос, как соотносятся личность и окружающая среда, каковы их взаимоотношение и взаимовлияние, не мог быть оставлен без внимания. Существуют ли особые культурные условия, которые благоприятствуют становлению внутренней свободы человека? В качестве примера С. И. Гессен сравнивал две культуры: средневековую, где в социализации человека участвовали две-три основные книги и имела место повторяющаяся определенность жизни, и современную, обремененную множеством книг, дискуссий, направлений, характеризующуюся динамичностью и борьбой идей. Современный человек вынужден справляться с многообразием содержания культуры, превращая эти содержания в свои, осваивая их и «развивая при этом определенную силу личности и свободы» [8, с. 79].

Подобно В. Н. Сороке-Росинскому, при анализе культурно-психологической ситуации рубежа веков С. И. Гессен отмечал, что стремительный рост внешней культуры, случившийся в короткий период времени, не позволяет личности развить «центростремительную силу своей свободы», гармония между развитием личности и окружающей средой может быть нарушена. «Наступает эпоха кризиса, разложения личности, ее свободы и нравов. Не поспевшая в своем внутреннем развитии за быстрым бегом внешней культуры личность теряется в массе сразу ее обступивших новых впечатлений. Центробежные силы внешних культурных содержаний превосмогают центростремительные силы личности, и личность как бы разрывается на части, разламывается под бременем человеком же порожденных механизмов. Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой. Человек теряет сам себя, начинает мыслить чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать по чужому» [8, с. 80]. Вместо самобытной личности появляется бездушный автомат, действующий по принципу «как и все». «Внешне этот распад личности проявляется в утрате устойчивости ее по отношению к соблазнам среды и связанным с этим разложением нравов» [там же]. Распад личности в свою очередь приводит к упадку культурного творчества. «Так возникают характерные для всякого “просвещения” черты: подмена науки схоластикой, искусства – академическим эс-

тетизмом, в которых вместо исследователя господствует энциклопедист и вместо артиста – художественный критик» [там же].

Важной составляющей концепции С. И. Гессена являлось изучение развития образования в контексте развития культуры. Усложнение современной социокультурной среды (книги, музеи, предметы искусства, разнообразные политические течения и интересы) С. И. Гессен рассматривал в качестве фактора подавления личности. «Очевидно, что при этих условиях усложненной, количественно столь разросшейся внешней культуры человеку гораздо труднее сохранить свое я, быть самим собой, обступающие его чужие взгляды, мысли и чувства, из которых каждое тянет его в свою сторону, сделать своими взглядами и чувствами, в полной мере усвоить их или занять по отношению к ним свою самостоятельную позицию» [8, с. 79]. Чтобы противостоять экспансии внешней культуры, личность нуждается в развитии внутренней культуры и внутренней свободы. Причину кризисов образования и общества С. И. Гессен усматривал в нарушении равновесия между центростремительными силами личности и центробежными тенденциями внешней культуры. Основным выводом культурно-психологического исследования С. И. Гессена стала идея, что *личность должна соответствовать развитию культуры, сложности культуры*. Достичь такого соответствия возможно средствами образования. Если культура развивается столь стремительно, что личность не справляется с ассимиляцией, то кризис неизбежен. С. И. Гессеном были проанализированы возможные исторические пути преодоления кризиса: с одной стороны, консерватизм, призывающий назад к традициям, или назад к природе, выдвигающий лозунги опрощения, с другой стороны, «путь положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой», то есть путь усиления центростремительной силы личности, роста ее внутренней свободы. Задачами нравственного образования являются культивирование в человеке внутренней свободы и развитие его индивидуальности. Осуществить подобное образование на практике можно лишь, отчеканив темперамент ребенка в личность и воспитав внутреннюю силу свободы в процессе собственного творчества личности, когда последнюю направляют сверхлические цели. «Преждевременное воспита-

ние, в котором предлагаемый ребенку внешний материал превосходит способность его усвоения, неизбежно воспитывает надломленных, безличных людей» [8, с. 86]. Это одна крайность. Другая крайность наблюдается, когда «личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины». Только в том случае, когда предлагаемый ребенку культурный материал соразмерен с его внутренней способностью его переработать, мы имеем подлинно гуманистический образовательный результат. «Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка» [там же].

Заметим, что наиболее реалистичный анализ социокультурной действительности был дан в произведениях и концепциях либерально-гуманистической и творческой интеллигенции. Радикальная и проправительственная интеллигенция создавала идеологически искаженную картину реальности. Трагичным для развития страны оказался тот фактор, что именно их видение ситуации и оценки оказались решающими. Государственные решения принимали наиболее безответственные и культурно ограниченные люди (и в этом отношении большевики оказались последовательными преемниками самодержавной власти).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ

Существуют разные точки зрения на предмет того, является ли интеллигенция исключительно феноменом российской культуры или это универсальное явление. Так, П. П. Гайденок, приводя данные о «поворотах» леворадикальной идеологии в 1960–1970 годы в США, ФРГ, Италии и других странах, развенчивала миф об «уникальности русской интеллигенции, который, возможно, и льстит самолюбию ее представителей, но лишает трезвости суждения как о самой себе, так и о России» [7, с. 117]. Историк и политический деятель П. Н. Милюков также не считал интеллигенцию специфически русским явлением. Под интеллигенцией он понимал общественную группу, возникшую на определенном этапе развития культуры и усложнения общественной жизни в условиях, потребовавших специализации

и профессионализации духовного труда. Автор особенно подчеркивал связь интеллигенции и национальной культуры. «Культура – это чернозем, на котором расцветают интеллигентские цветки. <...> Интеллигенция каждой нации идет впереди своей массы, но она отражает на себе ее уровень культурности» [15, с. 109]. Как профессиональный историк П. Н. Милюков рассматривал явления в порождающем их контексте. «Появление особого класса, стоящего вне сословий и занятого профессиональным интеллигентским трудом, ведет к образованию интеллигентского пролетариата с его положительными и отрицательными сторонами. С одной стороны, мы имеем усиление критического элемента, принципиальной оппозиционности, с другой – особую психологию, специальное интеллигентское сомнение, создаваемое привычкой управлять общественным мнением и политической деятельностью, попытки осчастливить человечество придуманными системами, болезненные преувеличения индивидуализма, борьбу за влияние между вождями и т. п.» [15, с. 108].

Оппозиционность российской интеллигенции сформировалась как ситуативная черта в контексте определенной общественно-исторической эпохи, однако «законсервированность» общественной жизни сделала эту черту ментальной особенностью отдельных слоев российской интеллигенции, прежде всего леворадикальных. Как ни странно, не только представители либеральной интеллигенции, но даже «реакционер» К. Д. Победоносцев писал о том, что образование должно соответствовать уровню экономического и культурного развития страны. Иными словами, либералы и консерваторы сходились на том, что *не должно быть разрыва между образованием и социальной реальностью*. Феномен российской интеллигенции явился плодом этого разрыва (результатов проектов модернизации образования петровской и екатерининских эпох). Поколение выходило из этих реформ с либеральными (и европейскими) идеалами, но не только не участвовало в созидании новой культуры, но и не вписывалось в традиционную, национальную! Как показал Д. Н. Овсяннико-Куликовский, молодые люди становились в обществе «лишними людьми» [16]. Однако в современной культуре, не знакомой с реальностью железного занавеса, происходит едва ли не то же

самое: молодые люди, не вписывающиеся в культуру, не отвечающую их идентичности, попросту эмигрируют – ищут ту социальную среду, которая будет поддерживать их идентичность.

Почему российская культурная среда демонстрирует устойчивость определенных социокультурных сценариев – вопрос, ответом на который явилось множество работ философов, социологов, культурологов. Однако если посмотреть на эту проблему через методологические линзы, то оказывается, что как в теоретических, так и в практических проектах модернизации отечественной культуры был *дефицит антропологического (культурно-психологического) анализа*. Недостаточность антропологических и культурно-психологических рефлексий, обращенных интеллигенцией на общество и на самих себя. Постнеклассическая эпоха принесла с собой феномен сверхрефлексивности (онтологической и гносеологической сложности); к саморефлексии в области психологии призывал Г. Герген, а в сфере истории – А. Я. Гуревич. Однако реформаторам ни в сфере экономики, ни в сфере образования не приходило в голову взглянуть в реальность российской культуры и осуществлять модернизацию с учетом специфики национальной культуры и ментальности. Заметим, что реформаторам был свойствен неклассический тип рациональности (подробнее о неклассическом и постнеклассическом типе рациональности, а также о революционном комплексе отечественной интеллигенции см. [10; 14]. Иными словами, эффективная социокультурная модернизация общества в целом и образования в частности требует смены методологии – перехода от макроанализа, свойственного неклассической науке, к микроанализу как феномену постнеклассической рациональности. (Методологические предпосылки, лежащие в основе разного рода модернистских проектов, требуют отдельной статьи.) Здесь нам важно отметить, что взаимоотношение образования и общества гораздо сложнее и многофакторнее, чем воспринималось неклассической методологией, и существенную роль в его интерпретации играет антропологический анализ культурно-психологических реальностей; что в отличие от идеальных ориентиров неклассической рациональности в постнеклассической методологии акцент ставится на изучение культуры и ментальности именно как реальности.

В связи с этим вновь вернемся к сопоставительному анализу понятий «интеллигент» и «интеллектуал». Интеллигентом в отечественной культуре XIX–XX веков был человек с невнятной (смутной) идентичностью, в основе которой лежала культурно-психологическая неопределенность сферы приложения сил. Интеллектуалом в нашем понимании выступает человек с ясной идентичностью, осознающий свою роль в культурном творчестве и имеющий ментальные средства и возможности самореализации в культуре. Интеллектуал – это тот, для кого образование и культура осознаются как личное достояние (плод усилий) и самооценности. Для интеллигента образование и «личная годность» выступали в качестве средства решения глобальных проблем. Заметим, что сосредоточенность интеллектуала на своей профессиональной сфере вовсе не делает его рафинированным и чуждым социальным, политическим и моральным проблемам. Эти проблемы остаются для него значимыми в качестве *гражданина*, однако не могут быть доминирующими и довлеющими в становлении идентичности. Иными словами, в отличие от интеллигента («поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан»), интеллектуал опирается на собственную индивидуальность, из которой уже и произрастает его гражданская позиция (можно перефразировать: прежде чем осознать и реализовать себя в качестве гражданина, надо понять себя в качестве индивидуальности и реализоваться как поэт, ученый, художник, политический деятель – но не все смешивая одновременно в одном лице, будучи всем понемногу, но утрачивая культурную ясность идентичности). Так, между интеллектуалом и, например, политикой существует зазор отстранения и рефлексии. Интеллектуал не станет жертвовать развитием своей личности (в том числе и профессиональной идентичности) ради «общего блага» и «служения человечеству». Для него это абстрактные лозунги, превращающие индивидуальность в толпу. Он знает, что такое «долг перед самим собой» (Стендаль). И как ни парадоксально (на поверхностный взгляд), следуя в становлении идентичности в большей степени индивидуальной, а не коллективистской логике, интеллектуалы *реально* вносят значительный вклад в развитие культуры и общества. Они и являются подлинной элитой (фактором культурной мощи государства), более подробно анализ роли

интеллектуалов в обществе см. в работах Д. Белла. В плане нашей статьи важно отметить, что интеллектуалы – люди с ясной и устойчивой (отрефлексированной) идентичностью. Не в том смысле, что их идентичность не меняется, а в том, что она осознанна и выступает основой жизненного конструирования. (Так, мысль Ф. М. Достоевского, что, мол, широк русский человек, укоротить бы, развивает П. П. Семенов-Тянь-Шанский: для человека важно понимать, «где он начинается и где кончается», – это позволяет ему обрести идентичность в социокультурной реальности.)

Интеллигенция отличалась неуравновешенной идентичностью, отсюда происходили и духовные метания, которыми наполнена русская литература, комплекс вины (за полученное образование, за способность наслаждаться высоким искусством, за скверную жизнь народных масс). Однако принося в жертву «общему благу» долг перед самим собой, интеллигент кончал гибелью – либо как А. Ульянов, либо как А. Фадеев. Интеллигент строил свою идентичность на сопереживании глобальным проблемам, сражался с «мировым злом», но пренебрегал саморазвитием (полагая в соответствии с конструктивистской деятельностной методологией, что активное общественное служение непосредственно формирует его в качестве идеальной личности). Однако это был Дон Кихот, сражающийся с ветряными мельницами. И если образ Мефистофеля с легкой руки И. В. Гете рассматривается как часть той силы, что жаждет зла, но совершает благо, то образ Дон Кихота представляет собой человека, который, мотивируясь высокими идеалами и проектами модернизации культуры, реально творит зло в виде революций или катастрофических модернизаций (реформаторы петровской эпохи – первые отечественные интеллигенты; вдохновителем революций 1905–1917 годов также являлась интеллигенция, причем не только радикальная, но и творческая; советская интеллигенция в массе своей сочувствовала социалистическим идеалам, а представители «старой» аристократической интеллигенции в 1920–1930 годы с энтузиазмом включались в строительство новой жизни).

Интеллигенты в нашем понимании являются носителями неклассической рациональности в сфере общества и культуры с вытекающими отсюда комплек-

сом «традиционного гуманизма» (прогрессизма, рационализма, эгалитаризма, коллективизма и конструктивизма) и «революционным комплексом» [14]. Интеллектуалы видятся нам как представители постнеклассической рациональности (или информационного общества – в парадигме Д. Белла). Они могут представлять самые разные психологические типы – индивидуалисты и коллективисты, интроверты и экстраверты, отличаться разной степенью социальной активности, однако их всех объединяет мотив культурного созидания и понимание, что в деле социокультурной модернизации общества следует начинать с себя. Это новое понимание было отрефлексировано в известном сборнике «Вехи». Понимание, что не может нечто благое сделать человек неблагополучный, не созидающий собственную идентичность творца и профессионала, что политик должен быть профессионалом, как и писатель, как и художник, как и режиссер, и что не дело философов управлять государством. Последнее искушение, берущее исток от утопического проекта Платона об идеальном государстве и справедливо раскритикованное как идеология тоталитаризма К. Поппером, также составило специфику отечественной интеллигенции и культуры.

Как и стремление к счастью не может быть самоцелью (это показал психолог В. Франкл), так и благо страны становится побочным эффектом самоценной культурной деятельности интеллектуалов. И здесь пролегал еще одно отличие между интеллигенцией и интеллектуалами. Первые ставят однозначную и лобовую цель – модернизировать общество (экономику, образование) и строят собственную идентичность на основании этой миссии. Вторые таких целей перед собой не ставят, а решают локальные (профессиональные и жизненные) задачи на конкретных участках культуры. Однако их эффективность в логике постнеклассической рациональности (существенной роли микровоздействий и перехода от глобального к локальному, от универсального к уникальному) косвенных действий, а не прямых государственных решений (на продавливание которых увлекаемая утопиями интеллигенция тратила жизнь) значительно выше. Интеллектуалы оказываются более реалистичными, более чувствительными к реальной культуре, тогда как интеллигенция живет идеаль-

ными проектами, зачастую не воспринимая и не понимая реальности.

* * *

У российской интеллигенции имелась своя специфика, но она определялась *особенностями русской культуры*, а не тем, что она интеллигенция. Утверждать, что интеллигенция – исключительное отечественное явление, едва ли представляется корректным. Иное дело исследовать, в чем заключается российская специфика феномена интеллигенции. Так, например, Ф. А. Степун [19] и Д. Н. Овсяннико-Куликовский [16] полагали, что она в повышенной рефлексивности, самоуглубленности. В европейской истории существовала ренессансная интеллигенция (итальянские гуманисты), решающая в своей культуре сходные эволюционные задачи. Как показал Л. М. Баткин, итальянским гуманистам удалось распространить новый тип культуры на общество в целом [4]. Российской интеллигенции рубежа XIX–XX веков не удалось справиться с этой задачей. Феномен отечественной интеллигенции можно рассматривать как механизм сверхкомпенсации в культуре, и в этом смысле ей нет аналогов в европейском обществе, потому что там были иные механизмы культурогенеза.

Однако оптимистический прогноз развития культуры может быть сделан на основе трансформации понятия «интеллигенция». В современном словоупотреблении термин «интеллигенция» уже не сужен, как это наблюдалось, например, в начале XX века, а расширен. Под интеллигенцией понимается образованный, культурный слой общества. Таким образом, понятие интеллигенции приблизилось к интеллигенции в общеевропейском смысле – к «интеллектуалам». Исчез леворадикализм, закрепленный за этим понятием в начале XX века. Быть революционером, радикалом, максималистом, нетерпимым и агрессивным уже не является признаком интеллигентности. Современная интеллигенция в большей степени трактуется не как специфически российский феномен, а как класс образованных и культурных людей. Исчезновение же интеллигенции, о котором рассуждают некоторые авторы (например, Д. А. Гранин,

В. В. Кавторин), связано с изменениями, которые претерпевает содержание понятия, с феноменом «европеизации» культуры, если под последним понимать усвоение либеральных ценностей – толерантности, права, свободы слова, уважения к частной жизни и достоинству личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание человека. М.: Смысл, 2007.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
3. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 37–47.
4. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
5. Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М.: Наука, 1990.
6. Вейдле В. Умирание искусства. М.: Республика, 2001.
7. Гайденок П. П. «Вехи»: неслышанное предостережение // Вопросы философии. 1992. № 2. С. 103–122.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии гуманитарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 16–26.
10. Гусельцева М. С. Методологическая «оптика» постнеклассической и неклассической рациональности // Журнал практического психолога. 2009. № 6. С. 4–44.
11. Кавторин В. В. Петербургские интеллигенты. СПб.: Образование-Культура, 2001.
12. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1990.
13. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2009.
14. Копосов Н. Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
15. Милуков П. Н. Интеллигенция и историческая традиция // Вопросы философии. 1991. № 1. С. 106–159.
16. Овсяннико-Куликовский Д. Н. История русской интеллигенции. М.: Издание В. М. Саблина, 1906.
17. Панченко А. М. Русская культура в канун петровских реформ. М.: Наука, 1984.
18. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
19. Степун Ф. Бывшее и несбывшееся. СПб.: Алетейя, 2000.
20. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
21. Фет А. А. Наши корни // Стихотворения. Основной фонд, подлинные авторские редакции. Сост. В. В. Кожин. М., 2000. С. 242–294.
22. Шарль К. Интеллектуалы во Франции: Вторая половина XIX века. М.: Новое издательство, 2005.

Интеллигенция, интеллектуалы и модернизация образования

ИНТЕЛЛИГЕНТЫ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЫ



зучение феномена интеллигенции и роли последней в социокультурной модернизации образования требует междисциплинарного подхода и сочетания разнообразных планов анализа – исторического, социологического, психологического, культурологического, философского. Культурно-аналитиче-

ский подход [9] к этому феномену позволяет выделить уровни реальности, скрывающейся за понятием «интеллигенция». На наш взгляд, следует различать *интеллигенцию в широком смысле* как слой образованных людей в обществе, занятых духовным трудом и производством культурных ценностей, и *интеллигенцию в узком смысле* – группу людей специфического умонстроения в отечественной культуре XIX–XX веков. Такое различие позволяет прекратить неконструктивный спор о том, что представляет собой феномен интеллигенции – специфически российское или общекультурное явление [7; 15], поскольку интеллигенция в широком смысле имеет аналоги в европейской культуре, а интеллигенция в узком смысле может считаться национальным явлением русской общественной жизни. Заслуживает особого внимания и смысловая дифференциация понятий «интеллигенция» и «интеллектуалы» – как правило, за сменой терминов про-

слеживаются изменения социокультурных реальностей.

В классическом труде Д. Н. Овсяннико-Куликовского сказано: *интеллигенция* есть «образованная и мыслящая часть общества, создающая и распространяющая общечеловеческие духовные ценности» [16, с. 3]. Осуществляя культурно-психологический анализ истории науки, Р. Коллинз, создатель концепции интеллектуальных коммуникативных сетей, ввел категорию *интеллектуальное сообщество*, объединенное общей мотивацией – «поисками знания ради самого знания» [13, с. 18]. Таким образом, *интеллектуалы* – это люди, ведущей ценностью которых является, с одной стороны, знание само по себе, а с другой стороны, и не всегда осознанно, возможности его применения в сфере модернизации культуры. В истории культуры интеллигенция рассматривается обычно как специфически российское явление, тогда как интеллектуалы в большей степени связаны с развитием европейского общества. В XIII веке, когда возникли университеты, особенно важной оказалась их автономия от церкви и государства. «Они были тем местом, где интеллектуалы вступали в физический контакт друг с другом, изолированные от окружающего мира. Появилась возможность сделать профессорскую карьеру внутри этого сообщества, не выдавая никакой иной продукции, кроме интеллектуальной» [13, с. 22–23]. В 1700-е годы, когда образовалась критическая масса интеллектуалов, возникла и современная дисциплинарная дифференциация познания. От культурно-психологического анализа, проделанного

Р. Коллинзом, не ускользнули национальные различия и «влияние социальных институтов на структуру интеллектуальной жизни»: для англичан интеллектуальные занятия представляли собой сферу частных удовольствий, «немецкий интеллектуал был педантичным ученым-систематиком, французский был ориентирован, скорее, не на чистую науку, а на политические споры, и в своем изложении идей обычно тяготел к ясности, изяществу, бойкости и цветистости выражений» [13, с. 28].

Французский специалист в области интеллектуальной истории К. Шарль отмечал, что в силу того, что за каждым из понятий лежит собственная культурная история, термин «интеллектуал» во французском языке не может иметь того смысла, которым в русском языке нагружен термин «интеллигенция». «Даже если во Франции сегодня модно использовать слово *intelligentsia* как приблизительный синоним слова *intellectuels*, русское понятие утрачивает полноту своего первоначального смысла, когда оно оказывается перенесено из русской ситуации во французскую или уж тем более в английскую» [22, с. 20–21].

Собственно термин «интеллигенция» был введен в 1860-х писателем П. Д. Боборыкиным для обозначения образованного слоя в русской культуре. Истоки же возникновения отечественной интеллигенции в качестве социальной общности требуют отдельного культурно-исторического анализа. Так, историк П. Н. Милюков проследил эволюцию интеллигенции на материале русской истории, выделив в ней ряд «поворотов» [15]. Петровская эпоха по праву может считаться *временем первого рождения отечественной интеллигенции*. Отметим также, что именно в эту эпоху была заложена одна из антиномий отечественной культуры – европейская модернизация и традиционное своеобразие, «старина» и «новизна», западничество и славянофильство [17]. Интеллигенция зарождалась, непосредственно участвуя в деятельности реформирования страны, к ней принадлежало ближайшее окружение царя, подающего пример в работе и учении [12]. В. О. Ключевский отмечал, что Петру I приходилось «приручать их к себе», воспитывать: царь старался заменить холопский страх такими мотивами, как «совесть», «гражданский долг», «общественное приличие». «Он так старательно устранял все унижительное для человеческого достоинства в отношениях подданно-

го к государю, еще в самом начале столетия запретил писаться уменьшительными именами, падать перед царем на колени, зимою снимать шапку перед дворцом...» [12, с. 222]. *Личностными качествами интеллигента должны были стать чувство собственного достоинства и стремление к самообразованию*. Указом Петра I в 1725 году была учреждена Российская академия наук. Занятие наукой по статусу приравнивалось к государственной службе, и российские ученые, в отличие от западных, стали получать от государства ежемесячное вознаграждение. Так закладывались определенные традиции отечественной науки: с одной стороны, идеологическая зависимость от государственного финансирования; с другой стороны – возможность относительно свободно заниматься фундаментальными исследованиями.

Второе рождение отечественной интеллигенции совершилось в екатерининскую эпоху. Именно в период правления Екатерины II права и обязанности дворянства были законодательно закреплены в «Грамоте на права, вольности и преимущества благородного российского дворянства», опубликованной 21 апреля 1785 года. В культурологической перспективе на Руси появились первые не зависящие от власти люди. Большое значение в екатерининскую эпоху придавалось и развитию образования. Была основана Академия художеств, для воспитания «благородных девиц» открылся Смольный институт, талантливые юноши (среди них А. Н. Радищев) отправлялись учиться за границу, создавались народные школы. Однако здесь закладывалась и проблема (во всей трагичности проявившаяся в судьбе возвратившегося из-за границы европейски образованного А. Н. Радищева): *несоответствие между привитыми образованием идеалами, интенсивной духовной жизнью интеллигенции и реальной жизнью русского общества, в котором образованная молодежь не могла найти применения собственным талантам и знаниям*.

XIX век стал веком общественных программ, политических организаций, толстых журналов, кружков, публичных дискуссий. Заметим, что термин «интеллигенция» в XIX веке и на рубеже XIX–XX веков воспринимался в сообществе неоднозначно. Так, историк культуры и литературовед В. Вейдле не относил к интеллигенции деятелей серебряного Возрождения, хотя и не оспаривал их право оставаться интелли-



об авторе



М. С. Гусельцева, доцент Московского педагогического государственного университета, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, кандидат психологических наук

гентными людьми. Авторы сборника статей о русской интеллигенции «Вехи» (М. О. Гершензон, С. Н. Булгаков) отказывались причислять к интеллигенции А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева, Л. Н. Толстого, А. А. Фета, Ф. М. Достоевского и др. М. И. Цветаева писала Б. Л. Пастернаку: «... не люблю интеллигенции, не причисляю себя к ней». Довольно критично относился к интеллигенции А. А. Фет, который в статье «Наши корни» [21] рассматривал связь между системой образования и состоянием общества. Он показал, что и общественные реформы, и ценности свободы и образования предлагались обществу сверху, а не явились результатом внутренней потребности. А. А. Фет упрекал интеллигенцию за отсутствие мотивации стать культурным образцом самообразования и личного достоинства. **Проблема разрыва между образованными слоями общества и «народом» явилась одним из факторов риска в социокультурной модернизации России рубежа XIX–XX веков.**

Важным аспектом изучения феномена явился *типологический анализ*. В XIX веке в российском обществе было представлено три типа интеллигенции в широком смысле слова: чиновники, или бюрократическая интеллигенция; деятели культуры, или творческая интеллигенция; радикалы, или революционная интеллигенция [6]. Г. Г. Шпет также подразделял интеллигенцию на три типа: аристократическая; правительственная и бюрократическая; нигилистическая и оппозиционная [23]. Именно третью группу – леворадикально настроенных людей – и понимали под интеллигенцией авторы сборника «Вехи», исследуя ее как специфически российское явление. Однако это была интеллигенция в узком смысле слова. «Русским сознанием девятнадцатого века она усвоена как “просто” интеллигенция, не противопоставляемая другим видам и типам интеллигенции, как интеллигенция absolute» [23, с. 253].

Три выделенные группы, характерные для российского общества XIX века и рубежа XIX и XX веков, различались социальными установками – отношением к власти, жизненными целями и ценностями, миро-

видением и умонастроением. В эволюционном же (диахроническом) плане развития общества выделяют дворянскую интеллигенцию, разночинскую интеллигенцию, революционную и культурную интеллигенцию, советскую интеллигенцию. Постсоветская эпоха призвала на историческую сцену уже не столько интеллигентов, сколько интеллектуалов. В 1930-е годы на смену старой гуманитарной интеллигенции пришли «специалисты»-технократы. Н. Е. Копосов в статье «Советская историография, марксизм и тоталитаризм» проследил, как

Современная интеллигенция в большей степени трактуется не как специфически российский феномен, а как класс образованных и культурных людей.

менялись типы интеллигенции, а соответственно и их имплицитные концепции личности и общества, ментальные установки, теоретические взгляды. На примере развития отечественной исторической науки он показал, что на смену аристократической и революционной интеллигенции 1920–1930-х годов пришла партийная и технократическая

интеллигенция, а в 1960-е годы выделилась маргинальная группа интеллигенции, ведущими ценностными установками которой и в жизни, и в науке сделались идеи культуры [14].

В чем заключаются основные различия между типами чиновничьей, радикальной и культурной интеллигенции? В первую очередь эти различия проявились в отношении к власти и в отношении к культуре. Чиновничья интеллигенция сама являлась властью, но была в основном безразлична к культуре. Радикальная интеллигенция находилась в оппозиции к власти и отрицала культуру. Культурная интеллигенция (светская и церковная), как правило, отличалась лояльностью к власти, но высшей ценностью и смыслом считала культуру.

Феномен интеллигенции во многом связан с распространением идеологии Просвещения. Заметим, что идеи Просвещения в различных странах реализовались по-разному. Многое зависело от стратегии власти (так, в Германии император Фридрих сам включился в дело Просвещения) и предопределяло дальнейшее развитие культуры. В Англии и Германии Просвещение способствовало общему подъему культуры, развитию правового сознания, самосознания, повышению ценности индивидуальности. Во Франции и России возоблада-

ли революционные и социалистические идеи. Общество ставилось выше личности, и личность выступала его органом. Если появлению европейской интеллигенции предшествовал и сопутствовал Ренессанс – эпоха освобождения творческих сил и индивидуальности [4], то для отечественной интеллигенции аналогичный звездный час настал в 1910–1920-е годы. Однако культурный слой российской интеллигенции был очень тонким. Даже среди дворянства существовал разрыв между небольшим слоем и средней массой, которая была «темной, ленивой и вела бессмысленную жизнь» [5, с. 21]. В отличие от Европы в России не случилось феномена эпохи Ренессанса с его рождением индивидуальности личности и ее автономности от общества. А. С. Пушкин – «единственный ренессансный русский человек». Он «соединил в себе сознание интеллигенции и сознание империи» [там же].

Совершенно другой исследовательский ракурс дает рассмотрение феномена интеллигенции в качестве неадаптивной активности (В. А. Петровский) в контексте российской культуры.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ СМЫСЛ ФЕНОМЕНА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

Интеллигенция, рассматриваемая в качестве неадаптивного элемента в системе культуры [3], осуществляет функции рефлексивности, индивидуации и повышения разнообразия в системе общества. Неадаптивность, индивидуальность («лица необщее выражень») и *Humanitas* являются характерными чертами либерально-аристократической интеллигенции. Культурно-историческим примером подобного сочетания факторов служат итальянские гуманисты [4].

Согласно историко-эволюционному подходу [1], по отношению к своему обществу и культуре человек может выступать как *адаптант* или *неадаптант*. Адаптант реализуется в типе личности, отвечающем официальной идеологии общества, тогда как неадаптанты отличаются большим личностным разнообразием. Историко-эволюционный подход к исследованию человека различает три типа неадаптантов, то есть людей, оказавшихся за рамками официальной модели общества, нарушающих его устои, взламывающих социальные стереотипы, не вписывающихся в традицию. Эти три типа

неадаптантов – «аномаль», «асоциаль» и «генши». Каждый из выделенных типов выполняет в культуре особую функцию, осуществляет собственный эволюционный смысл (подробнее см. [3]). Чем более развита та или иная система, тем больше в ней разброс индивидуальности (генетикам известно: разнообразие обеспечивает устойчивость). Развитие же социокультурной системы идет рука об руку с возрастанием ее «когнитивной сложности», а значит, и с появлением интеллектуалов как особого типа сообщества.

Обозначенный подход позволяет сформулировать следующие вопросы. На каком культурно-историческом основании следует различать смысловое наполнение понятия «интеллигенция» в отечественной и «интеллектуаль» в европейской традиции? Можем ли мы утверждать, что имеет место определенный вектор семантической динамики, сближающий отечественное понятие «интеллигенция» с общеевропейским понятием «интеллектуаль»? Если рассматривать феномен российской интеллигенции в качестве «неадаптивной активности» через призму историко-эволюционного подхода, то каков в данном случае эволюционный смысл интеллигенции? Является ли оппозиционность отечественной интеллигенции симптомом неблагополучия культурной ситуации в целом? И не воплотилась ли многовековая «законсервированность» специфических отношений власти и общества в определенные черты ментальности отечественной интеллигенции?

Эволюционный смысл интеллигенции, на наш взгляд, заключается в том, чтобы выступить в качестве рефлексивного и неадаптивного элемента в системе культуры. Более того, отношения интеллигенции и власти на материале отечественной истории строились как отношения тоталитарно ориентированной культуры и неадаптивной активности. Интеллигентами, как правило, были независимые, критически мыслящие люди, которым в той или иной степени присущи конфликты с властью, далекой от либеральных ценностей.

Интеллигентность как идеальная социально-психологическая черта подразумевает свободомыслие и претворяется в индивидуальность, а толерантность, веротерпимость и усвоение либеральных ценностей в идеальной культуре выступает эволюционным механизмом синтеза разнообразия. Разные общественно-истори-

ческие типы отечественной интеллигенции – либерально-аристократическая, революционно-радикальная, правительственно-бюрократическая, консервативно-традиционалистская – также находят свое место в «треугольнике неадаптивности» историко-эволюционного подхода. Типы интеллигенции, как и типы власти, меняются от эпохи к эпохе, вместе с тем обнаруживая инварианты. Устойчивыми чертами российской радикальной интеллигенции были «беспочвенность», недоверие к личности, к праву, к культуре. В основе их картины мира лежал когнитивно простой (черно-белый) миф о том, что в России есть праведный народ-богоносец и дурная власть, несущая ответственность за все социальное зло. Жизненные задачи радикальной интеллигенции формулировались в сфере политики. Идеальными чертами гуманистической интеллигенции являются герменевтичность, либерализм, толерантность, ценность культуры и индивидуальности, уважение к правам человека. Жизненные задачи аристократической интеллигенции формулировались в сфере культуры, образования и творчества. Согласно исследованию В. В. Кавторина, на рубеже веков вклад аристократической интеллигенции в культуру значительно опережал вклад правительственной интеллигенции и, соответственно, государства [11].

Понятие «лаборатории жизни» (введенное Ю. М. Лотманом) позволяет объяснить феномен возникновения разных типов российской интеллигенции в самозарождающихся кружках. Так, упомянутый В. В. Кавторин в работе «Петербургские интеллигенты» показал, что ум, сформированный образованием, нередко переживался молодыми людьми в середине XIX века в качестве излишней «роскоши» («горе от ума»). Отсутствие возможности естественного приложения сил молодых людей в назревшее реформирование общественной жизни приводило к негативной канализации энергии и феноменам нигилизма и терроризма.

Социально-психологические особенности российской интеллигенции были обусловлены культурной ситуацией невозможности самореализоваться. Отсюда проистекали (как показано Д. Н. Овсяннико-Куликовским, Н. А. Бердяевым и др.) такие черты, как мечтательность, идеализм, нереалистичность, оппозиционность. Пассивные личности становились Обломовыми, активные личности – Худяковыми¹. *Российская культура не предлагала для молодежи путей достойной социализации и самореализации.* Биографии «сделавших себя» одиночек, таких как П. П. Семенов-Тянь-Шанский или Д. И. Менделеев, являлись счастливыми исключениями².

Феноменология «законсервированности» российской жизни отрефлексирована не только в трудах литературоведов, историков и философов, но и педагогов – например, в статьях В. Я. Стоюнина, посвященных реформированию образования в XIX веке. Описанные им проблемы образования являлись непосредственными проблемами жизни русского общества, в котором школа готовила молодых людей не для потребностей культуры, а чиновников для государства (как в дальнейшем советская школа готовила абитуриентов для вузов). Даже частные школы находились под строгим государственным контролем. «Государство в своем стремлении устроиться по европейскому образцу учреждало школу для своих нужд»: не людей воспитывала эта школа, а покорных слуг. Понятие о человеке, отмечал автор, еще не сделалось высшей ценностью в обществе, не ставила эту цель и школа [20, с. 151]. В своих работах он показал, что проигранная Крымская война явилась результатом технического и духовного отставания России от Европы, которое в свою очередь было следствием полицейской педагогики николаевской эпохи. Каскад разразившихся кризисов требовал решительных реформ, однако источник кризисов, согласно В. Я. Стоюнину, заключался в том, что *государственность подавила общественный дух.* Смысл

¹ И. А. Худяков (1842–1876) – один из первых менеджеров революционного терроризма.

² И. В. Цветаев был представителем разночинской интеллигенции. Однако, получив образование, он выбрал не «дело революции», а устройство Музея изящных искусств (открыт в 1912 г., в основном на деньги промышленника Ю. С. Нечаева-Мальцева), поскольку считал, что искусство излечивает все социальные недуги. П. П. Семенов-Тянь-Шанский в 1880-е писал: «Несчастлив тот, кто не знает, где он начинается и где кончается, видит счастье во внешних обстоятельствах и не ищет его во внутреннем мире...» (цит. по: [11, с. 176]). Собственное счастье он находил в совокупности трех составляющих: «1) любить и быть любимым; 2) иметь возможность приносить пользу в кругу своей деятельности и 3) заниматься только тем, что соответствует вкусам» [там же]. Д. И. Менделеев не понимал студентов, тративших драгоценные годы на политику и «беспорядки», упуская возможности получить «основательные знания». Все названные личности не только выполнили свою жизненную программу и творчески реализовались, но и были лично счастливы, духовно благополучны. Из политических же радикалов редко кто мог похвастаться биографией состоявшегося и уверенного в себе человека, как правило, это были люди духовно неблагополучные и недообразованные (в качестве репрезентативного примера В. В. Кавторин проследил жизненный путь идеолога русского терроризма И. А. Худякова).

реформ он видел в культивировании самостоятельной общественной жизни: средствами достижения этого служили земство, самоуправление, свободный труд и образование. «Свободный труд, общественное самоуправление, наука и гласность» – те основы, на которых должно было произрасти гражданское общество [там же]. Источником неблагополучия российской жизни и ментальности являлся «исторический русский произвол». В большинстве семей вместо усвоения определенного порядка, имеющего силу закона, которому подчинялись бы члены семьи, молодое поколение встречало произвол старших и подавление личности. Традиция семейной беспорядочности и невыдержанности передавалась из поколения в поколение. Решением проблемы могло бы стать чувство законности, произрастающее из определенного семейного порядка. Прервать же дурную традицию, по мысли автора, должна была школа, пестующая «высшее понятие о человеке» и его достоинстве. Однако одна из основных проблем школы заключалась именно в примате сословных интересов над гражданскими и человеческими. «Законы, вносимые в школу государством вследствие какого-нибудь временного его политического настроения, часто противоречат педагогическим требованиям. ...Разными посторонними сильными влияниями школа принуждается смотреть на детей и юношей не как на живых людей, которые могут правильно развиваться только по определенным неизменным законам природы, а как на материал, над которым можно делать какие угодно эксперименты» [20, с. 175].

Защитным механизмом от такого рода экспериментов становилось тотальное недоверие общества к власти. Так, в своем исследовании В. В. Кавторин обратил внимание на то, как интеллигент в XIX веке читал газеты, посвященные осаде Севастополя или подавлению польских восстаний. Особенности восприятия информации были следующими: все, что шло от власти, переживалось как заведомая ложь. Интеллигенты, привыкшие общаться между собой на «эзоповом языке», умели домысливать реальное положение дел, восстанавливать истину из умолчаний. Однако повод так воспринимать информацию давала сама власть. «По известиям из России, русские имели с поляками упорный шестичасовой бой; поляков убито 100 человек, в плен взято 500; у русских ни убитых, ни раненых

не было, даже один прибыл: маркигантка родила...» [20, с. 253]. Боязнь гласности обрела у российской власти характер исторической традиции и плавно перетекла из дореволюционной России в советскую и постсоветскую эпоху.

МИССИЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Смена стереотипа в отношении интеллигенции и власти, общества и власти, народа и интеллигенции требовала культуросозидающей работы. Перейти от взаимодействия «отцов» и «детей» к взаимодействию партнеров и собеседников в треугольнике «интеллигенция – народ – власть» позволяла социокультурная модернизация образования (проекты которой разрабатывались и продолжают разрабатываться либерально-гуманистической интеллигенцией [2; 8; 18; 20]).

В статьях «Путь русской национальной школы» и «Национальное и героическое в воспитании» В. Н. Сорока-Росинский предложил концепцию национальной школы, теорию национального воспитания. Национальная школа рассматривалась автором в качестве мощного фактора социализации и должна была предложить модель опережающего общества развития, отвечающую логике национальной жизни. Национальная школа, согласно проекту В. Н. Сороки-Росинского, строилась не на отвлеченных факторах вроде духа русского народа и его миссии, а на педагогически ориентированном анализе особенностей русской жизни и проистекающем из этого анализа понимании перспектив в общественной, политической, хозяйственной и культурной жизни России. Анализ культурно-психологической ситуации, проделанный В. Н. Сорокой-Росинским, показал, что еще до войны Россия вступила на путь крупнокапиталистического развития. «Педагогическая значимость всех этих явлений чрезвычайно велика, так как в данном случае школе придется подготовить не только фаланги инженеров, техников, химиков, строителей, сельскохозяйственных инструкторов и т. д., но еще и огромное количество интеллигентных служащих для различных банков, контор, фабрик, заводов и других промышленных предприятий, а также целые полки рабочих с профессиональной подготовкой. И все это придется делать спешно, не теряя ни минуты...» [18,

с. 71–72]. Иными словами, школа должна отзываться на изменения экономической и социокультурной жизни страны, а не игнорировать их.

Важно понять, почему на рубеже XIX–XX веков представители интеллигенции осознавали необходимость реформирования школы. Стремительные изменения в социально-экономической жизни России приводили к перестройке традиционной структуры общества, перемещению огромных масс населения из деревни в город, утрате прежних связей, ценностей и идеалов. Нарастающий темп этих процессов, по мысли В. Н. Сороки-Росинского, угрожал стать для страны катастрофическим. «Быстрота эта оттого может быть катастрофической, что нет в жизни нации более опасного периода, как эпохи таких социальных сдвигов, как времена широкой деклассации всех слоев общества, – слишком скорый и резкий переход снизу вверх действует на первых порах развращающе не только на дикаря, спивающегося и вымирающего при встрече с цивилизацией, но и на каждого человека, порвавшего связь с родной почвой и лишившегося прежних своих корней, по которым ему передавалась духовная мощь того общества, в котором он ранее жил и действовал» [18, с. 72]. «Этот резкий разрыв со своими корнями является духом нашего времени и стилем, проникающим всю нашу эпоху» [18, с. 73]. Таким образом, возникала *ситуация лиминальности*: человек, порвавший со своей традиционной средой, не был способен сразу же обрести духовную опору в новой культурной атмосфере. Отсюда проистекала важная задача школы – дать возможность потерявшим в смутном времени обрести идеалы. Аналогичная социокультурная ситуация складывалась в американской культуре, в которой стремительная индустриализация приводила к росту городов-мегаполисов и потоков мигрантов. Становление индустриальной культуры в США сопровождалось динамичными процессами преобразований и вынужденной мобильности населения, разрушением традиционных структур жизни, тревогой и неопределенностью, охватывающими большие массы людей. Справиться с этими проблемами помогла... психология. Именно на этой волне происходило становление бихевиоризма как практически ориентированной науки, способной управлять массами людей, предсказывать и контролировать их поведение. Согласно нашей гипотезе, придание этой

проблеме статуса государственной, привлечение педагогов и психологов к ее решению, активное участие интеллигенции в социокультурной модернизации образования позволило бы избежать последовавшей серии революционных каскадов.

Демократизация жизни и модернизация культуры в начале XX века являлись реальностью, к которой следовало адаптировать общество посредством реформирования системы образования и воспитания, социально-психологической помощи населению. Это и было основным содержанием концепции национальной школы В. Н. Сороки-Росинского. Традиционная школа потому нуждалась в реформировании, что не могла решать встающие перед обществом задачи. Система образования была устроена так, что, выкачивая из народа все талантливое, она перегоняла человеческий материал посредством вузов в титулярные советники. Тогда как школ, позволяющих дать народу «всеобщее, равное и достаточно глубокое образование», чтобы смягчить «гибельный безэтапный скачок от древлянского жития в атмосферу крупного торгово-промышленного центра», катастрофически не хватало [18, с. 74]. Одним из главных орудий воспитания должна стать русская культура, утверждал В. Н. Сорока-Росинский. Опасаясь быть неправильно понятым, он призвал не путать национальную школу с националистической и доказывал, что всякое национальное, в естественном развитии выходя из собственных пределов, превращается в общечеловеческое. «...Отношения между культурными верхами нашего национального организма, интеллигенцией, и его низами, народом, до сих пор еще своеобразны или ненормальны. <...> Нашей интеллигенции <...> недостает каких-то связующих ее с народом звеньев, недостает того, что могло бы <...> давать ей жизнь, творчество, общность с народом, настроений и бессознательных переживаний» [18, с. 75]. Одной из глубинных проблем российской культуры В. Н. Сорока-Росинский считал «схизис» (в психиатрии – расщепление психики): в стране жило по меньшей мере два народа, воспитанных на разной культуре и имеющих разную историю. «После Петра Великого к расколу общественному и религиозному присоединился еще и раскол культурный. <...> Барская и мужичья Русь превратились в два не понимающих уже друг друга враждебных лагеря» [18, с. 77]. Школа, прививающая общечеловеческие цен-

ности, должна была выступить амортизатором, сглаживающим противостояние этих различных культур.

Существенный вклад в разработку философии образования внес С. И. Гессен, для которого педагогика выступала в качестве прикладной философии. Основную задачу образования (и интеллигенции) он видел в приобщении человека к культуре. Идеалом же социализации как отдельной личности, так и народа в целом являлось участие в полноте культурного творчества. Система образования в его концепции представляла в неразрывном единстве сторон нравственного, правового и научного образования. Эти три ценности, которые по отдельности нередко становились доминантными в национальных системах образования (приоритет права – в Англии, науки – в Германии), должны были, по мнению автора, обрести гармоничное единство в отечественной школе.

Цели образования, согласно С. И. Гессену, определяются жизненными целями общества. Образование понималось им в качестве *культуры личности*. Поэтому на начальных ступенях образования особенно важными для вовлечения ребенка в культурный процесс представляли данные психологии, а на последних ступенях возрастала значимость философии, помогающей определить высшие цели человеческой жизни. Автор отмечал, что там, где философия пользуется должным уважением в обществе, там расцветает и педагогическая мысль.

Развитие индивидуальности С. И. Гессен связывал с «погружением человека в целостность сверхиндивидуальных начал» и подчеркивал, что богатство индивидуальности заключено не в природных особенностях, а в духовных ценностях, которые преобразуют природу человека в образовательном процессе и становятся побудителями его творческих устремлений. Более того, если видеть сущность индивидуальности в сверхличном начале, то снимается надуманное противоречие между личностью и обществом. С. И. Гессен полемизировал с Л. Н. Толстым, заявляя, что педагогика не должна стремиться сделать каждое новое поколение таким, каков ее образовательный идеал, а помогать этому поколению стать *самим собой*. Однако материалом для творчества самого себя выступает общечеловеческая культура. Личность человека всегда связана с психологическим ростом.

Личность «созидается лишь творчеством, направленным на осуществление сверхличных целей науки, искусства, права, религии, хозяйства, и измеряется совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры» [8, с. 74]. Биография представляет собой историю личности. С. И. Гессен связывал категорию личности с призванием, реализацией сверхличных ценностей. Верность себе самому, следование внутреннему долгу – путь развития личности. В этом контексте С. И. Гессен ввел понятие индивидуального закона. Индивидуальный закон есть призвание личности, которое невозможно выразить в общем понятии, в универсальной модели развития, но несмотря на все это речь идет именно о законе. Развитие личности, следующее сверхличному началу, есть закон, содержание которого может быть раскрыто в биографии. Если одна характеристика личности – это стремление к сверхличному, то другая – «индивидуальный характер» человека. Подлинная индивидуальность человека раскрывается на пути «устремления к сверхиндивидуальному». Человек тем индивидуальнее, чем незаменимее он в решении общечеловеческих задач. Действия человека тем сильнее выражают его личность, чем более они свободны. Таким образом, личность в концепции С. И. Гессена соотносилась со свободой. Свобода выступала необходимым условием развития личности.

Личность – «дело рук самого человека, продукт его самовоспитания». Личность есть творческий процесс. Развитие личности С. И. Гессен сравнивал с развитием нации, усматривая здесь аналогию. «...Как личность создается через работу над сверхличными целями, так и племя становится нацией лишь через работу над сверхнациональными заданиями» [8, с. 77]. Нация, как и личность, не может быть искусственным образованием (поэтому никакому народу нельзя извне привить национальную идею). Как индивидуализм губит индивидуальность, так и национализм разрушает нацию. Национализм отвлекает народ от культурного сверхнационального творчества. «Художник, который поставит своей задачей не воплощение узренной им красоты, а создание непременно национального искусства, ученый и философ, которые поставят своей целью не решение научного вопроса, а создание во что бы то ни стало русской науки, дадут тенденциозное в лож-

ности искусство и науку и, значит, не подвигнут своего народа вперед в его национальном бытии» [8, с. 77–78].

В связи с этим вопрос, как соотносятся личность и окружающая среда, каковы их взаимоотношение и взаимовлияние, не мог быть оставлен без внимания. Существуют ли особые культурные условия, которые благоприятствуют становлению внутренней свободы человека? В качестве примера С. И. Гессен сравнивал две культуры: средневековую, где в социализации человека участвовали две-три основные книги и имела место повторяющаяся определенность жизни, и современную, обремененную множеством книг, дискуссий, направлений, характеризующуюся динамичностью и борьбой идей. Современный человек вынужден справляться с многообразием содержания культуры, превращая эти содержания в свои, осваивая их и «развивая при этом определенную силу личности и свободы» [8, с. 79].

Подобно В. Н. Сороке-Росинскому, при анализе культурно-психологической ситуации рубежа веков С. И. Гессен отмечал, что стремительный рост внешней культуры, случившийся в короткий период времени, не позволяет личности развить «центростремительную силу своей свободы», гармония между развитием личности и окружающей средой может быть нарушена. «Наступает эпоха кризиса, разложения личности, ее свободы и нравов. Не поспевшая в своем внутреннем развитии за быстрым бегом внешней культуры личность теряется в массе сразу ее обступивших новых впечатлений. Центробежные силы внешних культурных содержаний превосмогают центростремительные силы личности, и личность как бы разрывается на части, разламывается под бременем человеком же порожденных механизмов. Наступает господство формы над духом, буквы над содержанием, механизма над свободой. Человек теряет сам себя, начинает мыслить чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать по чужому» [8, с. 80]. Вместо самобытной личности появляется бездушный автомат, действующий по принципу «как и все». «Внешне этот распад личности проявляется в утрате устойчивости ее по отношению к соблазнам среды и связанным с этим разложением нравов» [там же]. Распад личности в свою очередь приводит к упадку культурного творчества. «Так возникают характерные для всякого “просвещения” черты: подмена науки схоластикой, искусства – академическим эс-

тетизмом, в которых вместо исследователя господствует энциклопедист и вместо артиста – художественный критик» [там же].

Важной составляющей концепции С. И. Гессена являлось изучение развития образования в контексте развития культуры. Усложнение современной социокультурной среды (книги, музеи, предметы искусства, разнообразные политические течения и интересы) С. И. Гессен рассматривал в качестве фактора подавления личности. «Очевидно, что при этих условиях усложненной, количественно столь разросшейся внешней культуры человеку гораздо труднее сохранить свое я, быть самим собой, обступающие его чужие взгляды, мысли и чувства, из которых каждое тянет его в свою сторону, сделать своими взглядами и чувствами, в полной мере усвоить их или занять по отношению к ним свою самостоятельную позицию» [8, с. 79]. Чтобы противостоять экспансии внешней культуры, личность нуждается в развитии внутренней культуры и внутренней свободы. Причину кризисов образования и общества С. И. Гессен усматривал в нарушении равновесия между центростремительными силами личности и центробежными тенденциями внешней культуры. Основным выводом культурно-психологического исследования С. И. Гессена стала идея, что *личность должна соответствовать развитию культуры, сложности культуры*. Достичь такого соответствия возможно средствами образования. Если культура развивается столь стремительно, что личность не справляется с ассимиляцией, то кризис неизбежен. С. И. Гессеном были проанализированы возможные исторические пути преодоления кризиса: с одной стороны, консерватизм, призывающий назад к традициям, или назад к природе, выдвигающий лозунги опрощения, с другой стороны, «путь положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой», то есть путь усиления центростремительной силы личности, роста ее внутренней свободы. Задачами нравственного образования являются культивирование в человеке внутренней свободы и развитие его индивидуальности. Осуществить подобное образование на практике можно лишь, отчеканив темперамент ребенка в личность и воспитав внутреннюю силу свободы в процессе собственного творчества личности, когда последнюю направляют сверхлические цели. «Преждевременное воспита-

ние, в котором предлагаемый ребенку внешний материал превосходит способность его усвоения, неизбежно воспитывает надломленных, безличных людей» [8, с. 86]. Это одна крайность. Другая крайность наблюдается, когда «личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины». Только в том случае, когда предлагаемый ребенку культурный материал соразмерен с его внутренней способностью его переработать, мы имеем подлинно гуманистический образовательный результат. «Давление внешней среды должно соответствовать внутренней силе сопротивления растущей личности ребенка» [там же].

Заметим, что наиболее реалистичный анализ социокультурной действительности был дан в произведениях и концепциях либерально-гуманистической и творческой интеллигенции. Радикальная и проправительственная интеллигенция создавала идеологически искаженную картину реальности. Трагичным для развития страны оказался тот фактор, что именно их видение ситуации и оценки оказались решающими. Государственные решения принимали наиболее безответственные и культурно ограниченные люди (и в этом отношении большевики оказались последовательными преемниками самодержавной власти).

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛОВ

Существуют разные точки зрения на предмет того, является ли интеллигенция исключительно феноменом российской культуры или это универсальное явление. Так, П. П. Гайденок, приводя данные о «поворотах» леворадикальной идеологии в 1960–1970 годы в США, ФРГ, Италии и других странах, развенчивала миф об «уникальности русской интеллигенции, который, возможно, и льстит самолюбию ее представителей, но лишает трезвости суждения как о самой себе, так и о России» [7, с. 117]. Историк и политический деятель П. Н. Милюков также не считал интеллигенцию специфически русским явлением. Под интеллигенцией он понимал общественную группу, возникшую на определенном этапе развития культуры и усложнения общественной жизни в условиях, потребовавших специализации

и профессионализации духовного труда. Автор особенно подчеркивал связь интеллигенции и национальной культуры. «Культура – это чернозем, на котором расцветают интеллигентские цветки. <...> Интеллигенция каждой нации идет впереди своей массы, но она отражает на себе ее уровень культурности» [15, с. 109]. Как профессиональный историк П. Н. Милюков рассматривал явления в порождающем их контексте. «Появление особого класса, стоящего вне сословий и занятого профессиональным интеллигентским трудом, ведет к образованию интеллигентского пролетариата с его положительными и отрицательными сторонами. С одной стороны, мы имеем усиление критического элемента, принципиальной оппозиционности, с другой – особую психологию, специальное интеллигентское сомнение, создаваемое привычкой управлять общественным мнением и политической деятельностью, попытки осчастливить человечество придуманными системами, болезненные преувеличения индивидуализма, борьбу за влияние между вождями и т. п.» [15, с. 108].

Оппозиционность российской интеллигенции сформировалась как ситуативная черта в контексте определенной общественно-исторической эпохи, однако «законсервированность» общественной жизни сделала эту черту ментальной особенностью отдельных слоев российской интеллигенции, прежде всего леворадикальных. Как ни странно, не только представители либеральной интеллигенции, но даже «реакционер» К. Д. Победоносцев писал о том, что образование должно соответствовать уровню экономического и культурного развития страны. Иными словами, либералы и консерваторы сходились на том, что *не должно быть разрыва между образованием и социальной реальностью*. Феномен российской интеллигенции явился плодом этого разрыва (результатов проектов модернизации образования петровской и екатерининских эпох). Поколение выходило из этих реформ с либеральными (и европейскими) идеалами, но не только не участвовало в созидании новой культуры, но и не вписывалось в традиционную, национальную! Как показал Д. Н. Овсяннико-Куликовский, молодые люди становились в обществе «лишними людьми» [16]. Однако в современной культуре, не знакомой с реальностью железного занавеса, происходит едва ли не то же

самое: молодые люди, не вписывающиеся в культуру, не отвечающую их идентичности, попросту эмигрируют – ищут ту социальную среду, которая будет поддерживать их идентичность.

Почему российская культурная среда демонстрирует устойчивость определенных социокультурных сценариев – вопрос, ответом на который явилось множество работ философов, социологов, культурологов. Однако если посмотреть на эту проблему через методологические линзы, то оказывается, что как в теоретических, так и в практических проектах модернизации отечественной культуры был *дефицит антропологического (культурно-психологического) анализа*. Недостаточность антропологических и культурно-психологических рефлексий, обращенных интеллигенцией на общество и на самих себя. Постнеклассическая эпоха принесла с собой феномен сверхрефлексивности (онтологической и гносеологической сложности); к саморефлексии в области психологии призывал Г. Герген, а в сфере истории – А. Я. Гуревич. Однако реформаторам ни в сфере экономики, ни в сфере образования не приходило в голову взглянуть в реальность российской культуры и осуществлять модернизацию с учетом специфики национальной культуры и ментальности. Заметим, что реформаторам был свойствен неклассический тип рациональности (подробнее о неклассическом и постнеклассическом типе рациональности, а также о революционном комплексе отечественной интеллигенции см. [10; 14]. Иными словами, эффективная социокультурная модернизация общества в целом и образования в частности требует смены методологии – перехода от макроанализа, свойственного неклассической науке, к микроанализу как феномену постнеклассической рациональности. (Методологические предпосылки, лежащие в основе разного рода модернистских проектов, требуют отдельной статьи.) Здесь нам важно отметить, что взаимоотношение образования и общества гораздо сложнее и многофакторнее, чем воспринималось неклассической методологией, и существенную роль в его интерпретации играет антропологический анализ культурно-психологических реальностей; что в отличие от идеальных ориентиров неклассической рациональности в постнеклассической методологии акцент ставится на изучение культуры и ментальности именно как реальности.

В связи с этим вновь вернемся к сопоставительному анализу понятий «интеллигент» и «интеллектуал». Интеллигентом в отечественной культуре XIX–XX веков был человек с невнятной (смутной) идентичностью, в основе которой лежала культурно-психологическая неопределенность сферы приложения сил. Интеллектуалом в нашем понимании выступает человек с ясной идентичностью, осознающий свою роль в культурном творчестве и имеющий ментальные средства и возможности самореализации в культуре. Интеллектуал – это тот, для кого образование и культура осознаются как личное достояние (плод усилий) и самооценность. Для интеллигента образование и «личная годность» выступали в качестве средства решения глобальных проблем. Заметим, что сосредоточенность интеллектуала на своей профессиональной сфере вовсе не делает его рафинированным и чуждым социальным, политическим и моральным проблемам. Эти проблемы остаются для него значимыми в качестве *гражданина*, однако не могут быть доминирующими и довлеющими в становлении идентичности. Иными словами, в отличие от интеллигента («поэтом можешь ты не быть, а гражданином быть обязан»), интеллектуал опирается на собственную индивидуальность, из которой уже и произрастает его гражданская позиция (можно перефразировать: прежде чем осознать и реализовать себя в качестве гражданина, надо понять себя в качестве индивидуальности и реализоваться как поэт, ученый, художник, политический деятель – но не все смешивая одновременно в одном лице, будучи всем понемногу, но утрачивая культурную ясность идентичности). Так, между интеллектуалом и, например, политикой существует зазор отстранения и рефлексии. Интеллектуал не станет жертвовать развитием своей личности (в том числе и профессиональной идентичности) ради «общего блага» и «служения человечеству». Для него это абстрактные лозунги, превращающие индивидуальность в толпу. Он знает, что такое «долг перед самим собой» (Стендаль). И как ни парадоксально (на поверхностный взгляд), следуя в становлении идентичности в большей степени индивидуальной, а не коллективистской логике, интеллектуалы *реально* вносят значительный вклад в развитие культуры и общества. Они и являются подлинной элитой (фактором культурной мощи государства), более подробно анализ роли

интеллектуалов в обществе см. в работах Д. Белла. В плане нашей статьи важно отметить, что интеллектуалы – люди с ясной и устойчивой (отрефлексированной) идентичностью. Не в том смысле, что их идентичность не меняется, а в том, что она осознанна и выступает основой жизненного конструирования. (Так, мысль Ф. М. Достоевского, что, мол, широк русский человек, укоротить бы, развивает П. П. Семенов-Тянь-Шанский: для человека важно понимать, «где он начинается и где кончается», – это позволяет ему обрести идентичность в социокультурной реальности.)

Интеллигенция отличалась неуравновешенной идентичностью, отсюда происходили и духовные метания, которыми наполнена русская литература, комплекс вины (за полученное образование, за способность наслаждаться высоким искусством, за скверную жизнь народных масс). Однако принося в жертву «общему благу» долг перед самим собой, интеллигент кончал гибелью – либо как А. Ульянов, либо как А. Фадеев. Интеллигент строил свою идентичность на сопереживании глобальным проблемам, сражался с «мировым злом», но пренебрегал саморазвитием (полагая в соответствии с конструктивистской деятельностной методологией, что активное общественное служение непосредственно формирует его в качестве идеальной личности). Однако это был Дон Кихот, сражающийся с ветряными мельницами. И если образ Мефистофеля с легкой руки И. В. Гете рассматривается как часть той силы, что жаждет зла, но совершает благо, то образ Дон Кихота представляет собой человека, который, мотивируясь высокими идеалами и проектами модернизации культуры, реально творит зло в виде революций или катастрофических модернизаций (реформаторы петровской эпохи – первые отечественные интеллигенты; вдохновителем революций 1905–1917 годов также являлась интеллигенция, причем не только радикальная, но и творческая; советская интеллигенция в массе своей сочувствовала социалистическим идеалам, а представители «старой» аристократической интеллигенции в 1920–1930 годы с энтузиазмом включались в строительство новой жизни).

Интеллигенты в нашем понимании являются носителями неклассической рациональности в сфере общества и культуры с вытекающими отсюда комплек-

сом «традиционного гуманизма» (прогрессизма, рационализма, эгалитаризма, коллективизма и конструктивизма) и «революционным комплексом» [14]. Интеллектуалы видятся нам как представители постнеклассической рациональности (или информационного общества – в парадигме Д. Белла). Они могут представлять самые разные психологические типы – индивидуалисты и коллективисты, интроверты и экстраверты, отличаться разной степенью социальной активности, однако их всех объединяет мотив культурного созидания и понимание, что в деле социокультурной модернизации общества следует начинать с себя. Это новое понимание было отрефлексировано в известном сборнике «Вехи». Понимание, что не может нечто благое сделать человек неблагополучный, не созидающий собственную идентичность творца и профессионала, что политик должен быть профессионалом, как и писатель, как и художник, как и режиссер, и что не дело философов управлять государством. Последнее искушение, берущее исток от утопического проекта Платона об идеальном государстве и справедливо раскритикованное как идеология тоталитаризма К. Поппером, также составило специфику отечественной интеллигенции и культуры.

Как и стремление к счастью не может быть самоцелью (это показал психолог В. Франкл), так и благо страны становится побочным эффектом самооценной культурной деятельности интеллектуалов. И здесь пролегал еще одно отличие между интеллигенцией и интеллектуалами. Первые ставят однозначную и лобовую цель – модернизировать общество (экономику, образование) и строят собственную идентичность на основании этой миссии. Вторые таких целей перед собой не ставят, а решают локальные (профессиональные и жизненные) задачи на конкретных участках культуры. Однако их эффективность в логике постнеклассической рациональности (существенной роли микровоздействий и перехода от глобального к локальному, от универсального к уникальному) косвенных действий, а не прямых государственных решений (на продавливание которых увлекаемая утопиями интеллигенция тратила жизнь) значительно выше. Интеллектуалы оказываются более реалистичными, более чувствительными к реальной культуре, тогда как интеллигенция живет идеаль-

ными проектами, зачастую не воспринимая и не понимая реальности.

* * *

У российской интеллигенции имелась своя специфика, но она определялась *особенностями русской культуры*, а не тем, что она интеллигенция. Утверждать, что интеллигенция – исключительное отечественное явление, едва ли представляется корректным. Иное дело исследовать, в чем заключается российская специфика феномена интеллигенции. Так, например, Ф. А. Степун [19] и Д. Н. Овсяннико-Куликовский [16] полагали, что она в повышенной рефлексивности, самоуглубленности. В европейской истории существовала ренессансная интеллигенция (итальянские гуманисты), решающая в своей культуре сходные эволюционные задачи. Как показал Л. М. Баткин, итальянским гуманистам удалось распространить новый тип культуры на общество в целом [4]. Российской интеллигенции рубежа XIX–XX веков не удалось справиться с этой задачей. Феномен отечественной интеллигенции можно рассматривать как механизм сверхкомпенсации в культуре, и в этом смысле ей нет аналогов в европейском обществе, потому что там были иные механизмы культурогенеза.

Однако оптимистический прогноз развития культуры может быть сделан на основе трансформации понятия «интеллигенция». В современном словоупотреблении термин «интеллигенция» уже не сужен, как это наблюдалось, например, в начале XX века, а расширен. Под интеллигенцией понимается образованный, культурный слой общества. Таким образом, понятие интеллигенции приблизилось к интеллигенции в общеевропейском смысле – к «интеллектуалам». Исчез леворадикализм, закрепленный за этим понятием в начале XX века. Быть революционером, радикалом, максималистом, нетерпимым и агрессивным уже не является признаком интеллигентности. Современная интеллигенция в большей степени трактуется не как специфически российский феномен, а как класс образованных и культурных людей. Исчезновение же интеллигенции, о котором рассуждают некоторые авторы (например, Д. А. Гранин,

В. В. Кавторин), связано с изменениями, которые претерпевает содержание понятия, с феноменом «европеизации» культуры, если под последним понимать усвоение либеральных ценностей – толерантности, права, свободы слова, уважения к частной жизни и достоинству личности.

ЛИТЕРАТУРА

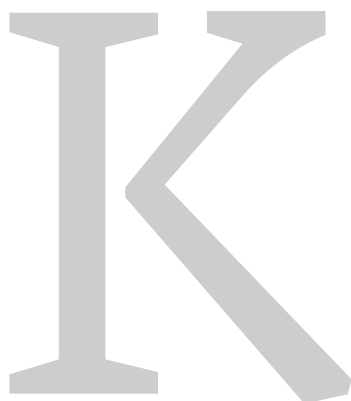
1. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание человека. М.: Смысл, 2007.
2. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
3. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Феноменология неадаптивной активности в культурно-исторической парадигме // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 37–47.
4. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
5. Бердяев Н. А. Русская идея // О России и русской философской культуре. М.: Наука, 1990.
6. Вейдле В. Умирание искусства. М.: Республика, 2001.
7. Гайденок П. П. «Вехи»: неслышанное предостережение // Вопросы философии. 1992. № 2. С. 103–122.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход в психологии и методологии гуманитарных исследований // Вопросы психологии. 2009. № 5. С. 16–26.
10. Гусельцева М. С. Методологическая «оптика» постнеклассической и неклассической рациональности // Журнал практического психолога. 2009. № 6. С. 4–44.
11. Кавторин В. В. Петербургские интеллигенты. СПб.: Образование-Культура, 2001.
12. Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1990.
13. Коллинз Р. Четыре социологических традиции. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2009.
14. Копосов Н. Е. Хватит убивать кошек! Критика социальных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
15. Милуков П. Н. Интеллигенция и историческая традиция // Вопросы философии. 1991. № 1. С. 106–159.
16. Овсяннико-Куликовский Д. Н. История русской интеллигенции. М.: Издание В. М. Саблина, 1906.
17. Панченко А. М. Русская культура в канун петровских реформ. М.: Наука, 1984.
18. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
19. Степун Ф. Бывшее и несбывшееся. СПб.: Алетейя, 2000.
20. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
21. Фет А. А. Наши корни // Стихотворения. Основной фонд, подлинные авторские редакции. Сост. В. В. Кожин. М., 2000. С. 242–294.
22. Шарль К. Интеллектуалы во Франции: Вторая половина XIX века. М.: Новое издательство, 2005.

Творческий потенциал личности: траектории развития

Сказали мне, что эта дорога
 Меня приведет к океану смерти,
 И я с полпути повернул назад.
 С тех пор все тянутся передо мною
 Кривые глухие окольные тропы.
 А. Ёсано

43

МНОГОЛИКОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА



Когда-то способность к творчеству приписывали особой категории «творческих людей», «творцов». Сейчас психологи хорошо знают, что несмотря на неодинаковые задатки, мощный творческий потенциал в детстве есть у каждого, но не

всем удается в одинаковой степени его сохранить и развить. Психология творчества все больше смещает фокус рассмотрения от отдельно взятых познавательных процессов вроде мышления и воображения, общих и специальных способностей, к целостной деятельности и личности. Творчество рассматривается уже не как процесс и даже не как деятельность, но как характеристика личности, образ или стиль жизни, способ отношений с миром.

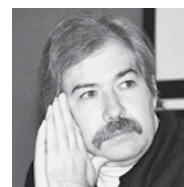
Это смещение акцентов, однако, происходит на фоне сохраняющейся неопределенности базовых понятий, в частности, самого понятия творчества. Сравнительно недавний анализ около ста диссертаций по проблемам творчества привел к выводу в духе известной притчи о трех слепцах и слоне: мы касаемся разных сторон, разных частей одного и того же

животного и высказываем абсолютно разные, искаженные представления о целом [28]. Поэтому в качестве стартовой точки остается принять разнообразие творчества, тот несомненный факт, что мы не можем свести творчество к чему-то одному.

В первом приближении можно выделить три основные линии исследований творчества. Во-первых, творчество изучается под углом зрения способности, одаренности, таланта, в том числе специфически познавательных, интеллектуальных процессов, таких как интеллект, создание нового, решение задач. Эти подходы в данном контексте можно объединить в одну группу, хотя, разумеется, их можно рассматривать и гораздо более дифференцированно. Во-вторых, творчество рассматривается как характеристика личности, ставится вопрос о творческой личности. К этой линии относятся, в частности, подходы в терминах самоактуализации, которые постулируют изначальный творческий потенциал [15], или столь же классические работы Ф. Бэррона, опиравшегося на понятие «установки на оригинальность», лежащей в основе творчества [22]. Наиболее свежие исследования в этом русле связывают творчество с такой личностной характеристикой, как открытость миру. В-третьих, творчество рассматривается как деятельность в более широком контексте жизни, в контексте социальных отношений.



об авторе



Д. А. Леонтьев, доктор психологических наук, профессор факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова

В истории культуры существуют произведения, над которыми не властно время. Их называют классикой. К таким классическим произведениям, своего рода «классике одаренности», и относится программное эссе «На что мы надеемся, или Нужно ли растить гениев?» неумолимого исследователя, генетика и публициста В. П. Эфроимсона, опубликованное совместно с его соратницей Е. А. Изюмовой в 1988 году в журнале «Знамя». Как и более ранняя публикация В. П. Эфроимсона «Родословная альтруизма», напечатанная в «Новом мире», этот трактат об одаренности, появившийся в период перестроечной весны, вызвал широкий общественный резонанс. Идеи медицинского генетика о путях развития образования, этике образования и генетике гениальности более чем современны. Как поддержать генетическое, психологическое и культурное разнообразие людей? Почему поддержка такого разнообразия приводит к социально-историческому прогрессу цивилизаций на разных витках человеческой истории? Какими рисками для общества и судеб личности оборачивается «строевая педагогика», поощряющая массовый конформизм и гасящая интеллектуальный потенциал страны? Какую эволюционную роль для будущего и настоящего играет социальный запрос на одаренных людей, когда он поднимается до уровня национальной политики государства?

Все эти вопросы, с предельной точностью поставленные возмутителем спокойствия Владимиром Павловичем Эфроимсоном, были и остаются ключевыми вопросами модернизации образования и общества, ценностной точкой опоры современной образовательной политики.

Александр Асмолов

На что мы надеемся, или Нужно ли растить гениев?

В мире есть три типа людей. Первый тип – это люди. Их больше всего и, в сущности, они лучше всех.

К. Г. Честертон

Отдайте ребенка на воспитание рабу – и у вас будет два раба.

Древнее изречение

М

ожете ли вы ответить на вопрос, от чего больше зависит площадь прямоугольника – от длины или ширины и в какой степени?

Этим шутивным вопросом в 1953 году канадский психофизиолог Д. Хебб попытался подвести черту в спорах о том, что важнее – наследственность человека или условия, в которых он растет.

Каким бы однозначным ни был ответ, и по сей день вопросы о степени влияния наследственности и среды, о «врожденном и приобретенном» волнуют педаго-

гов и родителей не меньше, чем 35 и даже 100 лет назад.

Сейчас проблемы педагогики, проблемы воспитания широко обсуждаются везде и всеми, потому что нет незаинтересованных в их решении, потому что потребность в преобразованиях нашей школы, нашей педагогической науки, нашего подхода к воспитанию и образованию стала очевидной для всех. В связи с этим интересом споры разгораются с новой силой, и приходится еще и еще раз убеждаться в том, что простые истины (а тем более не очень простые) нелишне напоминать.

Если сравнить двух людей, выросших в сходных условиях, или однойцевых

близнецов (их наследственные задатки идентичны), воспитывавшихся в сходных или различных условиях, то ответ на вопросы: «Кто виноват?» или «Кого благодарить?» (природу или воспитание) – найти не так уж и сложно.

Когда мы начинаем сравнивать, мы делаем первый шаг, чтобы понять. Генетика человека и психология уже многое знают о наследовании разных особенностей психики и интеллекта.

Если не касаться тех случаев, когда дети рождаются с грубыми нарушениями в психической сфере (к сожалению, случаи эти становятся все более и более многочисленными) или когда условия жизни ребенка с первых дней жизни сверхэкстремальны (всем памятные примеры не киплинговского, а реальных «маугли»), тестирование и обследование семей позволяют судить о том, как, когда и в чем конкретно «сыграли свою роль» природа, наследственность и как, когда и каким образом – воспитание, среда.

Андре Моруа шутил: «Люди так любят слушать, когда о них говорят, что даже пересуды по поводу их недостатков приводят их нередко в восторг». Мы не уверены, что можно прийти в восторг от наших недостатков в области педагогики, но поговорить о них, несомненно, нужно.

Каждый ребенок, рождающийся на свет, таит в себе нечто, чего никогда и нигде до его появления не было. Нет двух одинаковых людей, как нет двух одинаковых лиц. Про лица мы все давно знаем. Но генотип человека – это тоже «лицо», только проявляется это лицо в ходе развития человека. Неодинаковость генотипов, неодинаковость наследственных задатков и их комбинаций – это принципиальный факт, на котором основывается принцип неисчерпаемого наследственного разнообразия человечества.

Еще до появления ребенка на свет каждому хочется, чтобы он, этот будущий человек, был и лучше, и счастливее своих родителей. Многие чают сделать своих детей яркими личностями, выдающимися художниками, блестящими учеными, полиглотами, музыкантами... Сколько снов, сколько мечтаний и сколько... поражений и разочарований. Дети ленивы? Родители сделали не все, что могли? Или мы чего-то все-таки не знаем?

Как-то незамеченным остался тот факт, что сотни миллионов детей в XX веке по-

лучили условия, довольно благоприятные для развития, – во всяком случае два века назад доступные только единицам. Многие десятки миллионов людей почти в обязательном порядке получили среднее образование, десятки миллионов – высшее. А число людей, достигших предельных высот, оставивших свой неизгладимый след в науке, искусстве, истории, мягко говоря, не очень-то возросло.

Ведь мы знаем, что за последние четыре-пять столетий наследственный фонд человечества не слишком изменился. В большой степени защитив себя от действия естественного отбора, человек затормозил, замедлил эволюцию своего вида.

Значит, с одной стороны, условия жизни улучшаются, а с другой стороны – наследственность практически не меняется. Почему же не вспыхивают хотя бы в десятки раз чаще, чем это было 200–300 лет назад, «звезды» на людском небосводе? Почему так редко, может быть, даже реже, чем раньше, рождаются «великие люди»?

Ответ на этот вопрос, по сути дела, очень прост. Во-первых, великие потому и велики, что они редки. Но не только поэтому. Еще и потому, что мы подходим к воспитанию и развитию ребенка по старинке, так же, как подходили к этим проблемам образованные и небедные люди 100, 200 и 300 лет назад. Мы воспитываем детей по меньшей мере не лучше, а в значительной степени хуже, чем люди, находившиеся в примерно сходных с нами условиях столетия назад. Александр Македонский был, несомненно, гениален, но учителем его был Аристотель. Кто из наших современников может похвастаться таким наставником?

Мы до сих пор воспитываем вслепую, прозревая только тогда, когда человек уже сложился, созрел. Тогда мы начинаем перевоспитывать, что еще труднее, но все равно вслепую.

Справедливости ради надо сказать, что в некоторых случаях мы все же умело пользуемся «дарами природы». Например, когда речь идет о шахматистах, спортсменах, музыкантах... Как пристально мы их выискиваем, как прицельно мы их растим, какие возможности «показать себя» мы им предоставляем и каких успехов они добиваются (и, наверное, успехи были бы еще выше, если бы даже в эти области не вторгались иные, далекие от спорта, музыки и шахмат интересы).

Что мешает таким же успехам в других сферах человеческой деятельности? Есть ли там резервы?

Несомненно, есть. Приведем один показательный, на наш взгляд, пример мобилизации интеллектуального потенциала, интеллектуальных ресурсов. Это программа «Мерит», введенная в начале 60-х годов в Соединенных Штатах Америки. В те годы у американцев была популярна шутка: «Или мы срочно должны заняться физикой и математикой, или нам всем придется учить... русский язык». Америка была потрясена полетами первых русских спутников. Но американцы, видимо, не слишком стремились изучать русский язык и решили обойтись своими силами. Для того чтобы эти силы мобилизовать, в США в течение ряда лет отбирали из каждого старшего класса всех школ по четыре человека, наиболее перспективных. Ежегодно таких детей насчитывалось около 600 тысяч! Из этих 600 тысяч путем усложненных тестов отбирали около 35 тыс. детей с наилучшими показателями развития. Их обеспечивали стипендиями, субсидиями, принимали без экзаменов в лучшие колледжи, им создавали максимально благоприятные условия. Тесты выявляли вовсе не сумму знаний, а лишь умение думать, ориентироваться в задании, нетривиально оценивать ситуацию, быстро находить решения. Конечный результат – качественный скачок в технологии, во многих точных и естественных науках и, конечно, в освоении космоса.

В 1969 году американский психолог Дж. М. Сталнакер, подводя предварительные итоги программы «Мерит», писал: «Этих талантливых подростков уже в начале жизни нужно вводить в мир идей, книг, научных лабораторий, научить радостям учения. Если в старших классах им предоставляется преимущество, то их надо вести дорогой трудной интеллектуальной активности. Только это создаст им и мотивацию, и подготовку к соревнованию в старших классах. Из многих вещей, которым мы научились в ходе пятилетнего проведения программы «Мерит», самой важной является понимание того, как мало нам известно о выявлении творческого таланта и насколько менее еще мы знаем о его надлежащем развитии».

Вывод этот привел, в частности, к тому, что программы по изучению развития детей, по генетико-психологическим ас-

пектам воспитания до сих пор остаются в США одними из наиболее устойчиво финансируемых. Хотя президент Р. Рейган и отказался от федеральной программы «Мерит», но, кажется, нет ни одного штата, правительство которого не взяло бы на себя заботу об одаренных детях. К тому же в Америке есть и другие федеральные и региональные программы, охватывающие и совсем маленьких ребят (до 2–3 лет), и «детсадовский» возраст (до 5–6 лет). То есть американцы «открыли глаза» и начали учиться: учиться учить, учиться воспитывать, учиться растить детей так, как это в принципе и подобает современному человеку.

Если говорить по существу, то перед программой «Мерит» вовсе не стояла задача «вырастить гениев», как часто с сарказмом и пренебрежением оценивают подобные программы. Задача была гораздо проще: найти то, что нужно, вернее, тех, кто нужен. Главное – не пропустить, не прозевать, не потерять талант!

Д. Дидро высказал как-то и по сей день не устаревшую, на наш взгляд, мысль: «Гений падает с неба. И на один раз, когда он встречает ворота дворца, приходится сто тысяч случаев, когда он падает мимо». Отвлечемся от слова «гений» (можно считать сотню определений гениальности, и каждое из них не будет ни полным, ни абсолютным). И «простим» Дидро его веру в небеса – ни с какого неба гении не падают. Они рождаются, как и миллионы «просто людей», на земле. Только очень редко. Но вообще-то он прав. Хотя «дворец» применительно к нашему времени – это уже не только хорошие условия жизни, обеспеченность и «приличный» культурный фон. Дворец – это общественное здание, в котором уникальная совокупность способностей и свойств каждого конкретного ребенка найдет для себя те «живительные источники», которые только и смогут напоить, наполнить до краев его жаждущую душу, жаждущий ум.

Наука к концу XX века настолько преуспела в определении всего спектра способностей и особенностей человека, что в принципе остается «очень немного»: подвести, подтолкнуть ребенка к его источнику. Какими они должны быть, эти источники, чем их нужно наполнить, как устроить пространство наших «дворцов», их, так сказать, интерьер, – это особые проблемы, вполне разрешимые при

желании и наличии мастеров. Нужно всего лишь осознать значимость этих проблем, нужно всего лишь понять: не решив их, мы будем не только терять гениев. Мы будем оставаться в том же «каменном веке» педагогики, в котором находимся сейчас. И звезды на нашем небосводе будут вспыхивать все реже и реже.

Потенциальные возможности человеческого мозга неисчерпаемы. Так же неисчерпаемо многообразие комбинаций способностей. И это поистине бесценный дар природы. Это тот дар, тот резерв, который позволяет человечеству не страшиться будущего. Но этим даром мы распоряжаемся до дикости халатно и бездумно.

Как мы ужасаемся тому, что пропадают миллионы кубометров пресной воды, уходя в почву и превращая землю в соленые пустыни! Но кажется, никто еще не ужаснулся тому, как мы из года в год, из десятилетия в десятилетие безрассудно миримся с «утечкой мозгов». И вовсе не далеко они «утекают», не куда-нибудь «за границу» – это другая проблема. Они утекают, если можно так выразиться, в песок. В тот песок, который у нас под ногами, в песок повседневной жизни, в песок наших амбиций и предрассудков, в песок рутины, в песчаные пустыни нашей чудовищной безграмотности. Может быть, тем же песком запылены наши глаза? Может быть, мы не видим беды? Не видим, что все реже и реже встречаются лица? Или не хотим видеть? Или нам достаточно тех, кто смотрит со стен картинных галерей и музеев? Что происходит? Или действительно вырождение?

Прошлое неизбежно и закономерно скывается в настоящем. Вероятно, не пришлось бы сейчас так настойчиво (и кто знает, с каким результатом) доказывать абсолютно тривиальный факт – то, что люди рождаются в разной мере наделенными разными способностями, если бы 50–60 лет назад в науку о наследственности человека – генетику человека – не вмешались силы, столь же далекие от всякой науки, сколь и уверенные в своем праве решать ее судьбы.

Три маленьких исторических экскурса.

В 1919 году, став профессором Петроградского университета, замечательный ученый, первым начавший читать в России университетский курс генетики, создавший первую кафедру генетики и первую в стране лабораторию генетики, Юрий

Александрович Филипченко (1882–1930) основал в Петрограде Бюро по евгенике. Не надо пугаться слова. «Евгеника – теория о наследственном здоровье человека и путях его улучшения» (СЭС). Это потом, уже к концу 30-х годов, оно стало ассоциироваться с чудовищными «мероприятиями» нацистов, да и не только их. Это потом, в 1939 году, собравшиеся со всего мира генетики создали свой знаменитый «Эдинбургский манифест», в котором говорилось: «Нельзя определять и сравнивать действительную ценность индивидов, если члены общества разделены на классы, крайне различающиеся по своим привилегиям, если не созданы такие экономические и общественные условия, которые обеспечивают всем людям примерно равные возможности». И этот тезис всегда был основополагающим для всех настоящих ученых-евгеников. Евгеника, расцвет которой в России пришелся на 20–30-е годы, была не чем иным, как наукой о наследственности человека, разделом частной генетики, со своим предметом, методами, особенностями.

Ю. А. Филипченко в созданном им Бюро по евгенике решил выяснить, какими особенностями, в том числе биологическими, врожденными, отличаются крупные ученые, писатели, поэты. Нет, он не искал «ген гениальности». Он был настоящим исследователем и искал закономерности. Под руководством Ю. А. Филипченко Бюро провело необычайно важную работу – тщательное анкетирование 200 крупных деятелей науки и искусства. Собрав сотни анкет, генетики пытались выявить возможные закономерности в передаче наследственных задатков, наследуемой предрасположенности, позволявшей добиться выдающихся результатов. Сейчас нам известна лишь одна анкета, заполненная собственноручно А. А. Блоком. Филипченко уже в 1919 году чрезвычайно серьезно подходил к задаче: он ввел в вопросник даже раздел «Наследственно-семейные заболевания». Если бы сейчас, 70 лет спустя, найти потомков людей, заполнявших анкеты, то это могло бы помочь нам многое понять в сложных проблемах, связанных с наследованием и реализацией интеллекта, дарований, способностей.

Но те данные, которые добыл Ю. А. Филипченко со своим бюро, привели его к «тягчайшему преступлению». Указывая на огромную убыль (в результате войны, го-

лода, эмиграции) среди ученых, писателей, интеллигенции, он требовал допускать в институты и университеты всех способных и деятельных людей независимо от их классового происхождения. Это демократическое требование шло вразрез с подчеркнуто классово-системой приема в вузы. Системой, которая, может быть, и была оправдана «требованиями момента», но с которой не мог смириться ученый, уже хорошо представлявший себе ничем не заменимую ценность таланта, дарования.

Один пример: Полина Ильинична Левитина поступила на медицинский факультет Московского университета в 14,5 лет! И была исключена на втором курсе из-за непролетарского происхождения и из-за... молодости. И не одна Полина Ильинична. Можно насчитать сотни профессоров, десятки крупнейших ученых, даже ставших впоследствии академиками, но так и не получивших диплома о высшем образовании. Их «спасло» только то, что диплом в те годы не был единственным «пропуском» в науку.

Ю. А. Филипченко, восставший против разбазаривания интеллектуального потенциала страны, вызвал на себя шквал обвинений. Бюро по евгенике закрыли, но долго еще само упоминание о работе в нем рассматривали как позорное пятно. Ценнейшие материалы, собранные сотрудниками Филипченко, может быть, пропали, а может быть, хранятся в каких-то архивах. Копия с анкеты, заполненной А. Блоком, была прислана автору из Пушкинского дома.

Юрий Александрович дожил лишь до 1930 года.

Второй сюжет. В 1932 году Соломон Григорьевич Левит (1894–1937) (мы напрасно искали его имя в справочнике «Биологи», выпущенном в 1984 году) получил от ЦК партии указание возглавить в Москве Медико-биологический институт. Основная цель С. Г. Левита – развивать исследования по генетике человека и медицинской генетике. Опять приходится делать отступление. Сейчас в Москве есть Институт медицинской генетики АМН СССР. Симптоматично, что института генетики человека не существует. Как будто вся задача сводится лишь к поиску и изучению патологии. А кто должен заниматься нормой и тем, что выше нормы?

С. Г. Левит собрал вокруг себя коллектив первоклассных врачей и биологов. Его

энтузиазм и глубокие знания позволили институту за пять лет стать одним из самых крупных в мире научных центров по генетике человека.

Демократичный, простой в обращении, обладавший огромным чувством юмора, С. Г. Левит создал в институте такую атмосферу «горения», что за пять лет было выпущено пять томов «Трудов» (вернее четыре, пятый так и не увидел свет). По поводу работ, выполненных в Медико-биологическом (с 1935 года – Медико-генетическом) институте, научная пресса отзывалась в столь восторженных тонах, что даже сейчас, 50 лет спустя, испытываешь гордость и боль: «Работы Медико-генетического института заставляют генетиков человека добавлять к большому арсеналу языков науки еще один – русский».

К 1937 году под наблюдением Левита была уже 1000 пар близнецов города Москвы. Лишь 25 лет спустя такого охвата близнецов добились в Нью-Йорке. Но в 1937 году институт был ликвидирован. С. Г. Левит арестован и расстрелян. «Имей в виду, я хочу, чтобы ты знала: я ни в чем не виноват», – сказал он дочери, уходя навсегда.

Английский генетик Пенроуз уже в 60-х годах сказал: «Если бы исследования Медико-генетического института продолжались, то хромосомные болезни человека были бы открыты двадцатью годами раньше». А они были открыты только в 1959 году.

Третий сюжет. 1922 год. В Москве издается «Русский евгенический журнал», основанный крупнейшим отечественным биологом Николаем Константиновичем Кольцовым (1872–1940). Журнал посвящен главным образом генетике человека, но также и проблемам общей генетики, социологии, вопросам наследования, развития и реализации таланта, дарования, гениальности. Уже в 1933 году журнал закрывают. Ссылки на работы, опубликованные в нем, исчезают. Если «евгенический» – значит, реакционный. «Евгеника – служанка фашизма».

Но в 1940 году член-корреспондент АН СССР Н. К. Кольцов, сыгравший громадную роль в развитии экспериментальной биологии, генетики, селекции и многих других областей естествознания, человек огромного благородства и личного обаяния, эрудит, блестящий педагог, кумир студентов и сотрудников со-

зданного им еще в 1917 году Института экспериментальной биологии, «имел неосторожность» баллотироваться на выборах в «полные» академики. В центральной газете появилась разгромная статья. Нуждин, Дозорцева и Коштоянц обвинили Кольцова в приверженности буржуазной евгенике. Николай Константинович был со скандалом снят с поста директора института и вскоре умер от инфаркта.

Обвинять Н. К. Кольцова в реакционности и фашизме могли лишь люди, которые в лучшем случае никогда не читали ни одной его статьи. Кольцов был демократом до мозга костей и свои демократические взгляды отчетливо выражал во всех своих работах по генетике человека.

Исключительную ценность и по сей день имеет гениальная работа Николая Константиновича, название которой звучит несколько старомодно – «Родословные наших выдвинутых» (1926). В этой статье, по выражению самого Кольцова, он пытался «осветить загадку появления наших выдающихся современников-выдвинутых» – Ф. И. Шаляпина, Максима Горького, Сергея Есенина, Леонида Леонова, одного из основоположников отечественной фармакологии Н. П. Кравкова. Основной тезис Кольцова предельно демократичен: талантливые, одаренные и гениальные люди рождались и рождаются во всех классах, во всех социальных слоях общества. Разительное доказательство могущества наследственности Николай Константинович дал на примере разветвленной династии Пушкиных – Толстых. И в этой же статье он провел глубокий анализ той роли, которую играют внешняя среда, условия жизни, воспитание и образование, позволяющие или препятствующие развитию генотипа в фенотип. Мы еще вернемся к этому анализу. Но прежде стоит сказать еще несколько слов об истории.

Именно в годы расцвета генетики человека в нашей стране в педагогике чрезвычайно широко начали применяться тесты. При помощи тестов выявляли склонности школьников, особенности их интеллекта, в больших масштабах вводили профессиональную ориентацию подростков. Но уже в 1933–1934 годах, а окончательно в 1936 году, после печального постановления «О педологических извращениях», в наше время уже почти забытого, тестирование было осуждено и практически запрещено.

Не очень осведомленной в тонкостях метода тесты были представлены общественности как антидемократичные, псевдонаучные и, безусловно, вредные. Ученых и педагогов, применявших тестирование, обвинили в попытке создать элиту, нарушить основной социальный принцип всеобщего равенства.

Пусть читатель простит нам такое предположение, но порой кажется, что тем «вождям научного фронта», которые сначала запретили тестирование (педологию), затем медицинскую генетику, а впоследствии генетику вообще, было известно высказывание Дидро: «Гении, вынужденные чувствовать и решать лишь по своему вкусу, по своему отвращению... очень догадливые, мало предвидящие... представляются мне более подходящими для опрокидывания старых или создания новых государств, чем для их поддержания: более подходящими для установления порядка, чем для следования ему». Если они эти слова знали, то им, конечно, было чего бояться.

Однако и до сих пор предубежденность и недоверие к тестам сохраняются в массовом обывательском сознании. Профессиональные претензии психологов к тестам мы здесь не затрагиваем. Давно настало время вместо извечного противопоставления психологов и генетиков выйти наконец на единую платформу, что было бы и лучше, и разумнее, и плодотворнее. Более 50 лет прошло с того времени, когда происходили описанные нами события. Неужели сейчас нужно доказывать, что за слепоту (или злой умысел) вождей расплачиваемся мы? За нашу слепоту, за нашу безответственность, за наши ошибки расплачиваются наши дети.

Высокий интеллект и творческие способности, прекрасная память и изобретательность часто связаны между собой, но вовсе не всегда совпадают. Есть два полярных типа личности: один – «комфортный», стремящийся изучать и запоминать уже известное и все из него непосредственно вытекающее, другой тип – «критичный», стремящийся к пересмотру общепринятого, к конструированию нового, необычного, неожиданного. Существовая в каждом человеке в разных пропорциях, оба эти типа несут в себе положительное начало. Второй тип личности более плодотворен. Современные тесты все больше и больше выявляют именно его.

Если творческое мышление не поощряется ни преподавателями, ни одноклассниками, ни коллегами, ни обществом в целом (как очень часто и бывает), то способности творчески одаренных личностей зачастую гаснут. Некоторым приходится их попросту скрывать.

Стремление к комфортности, к удовлетворению жизненных потребностей превращает одаренного, талантливого, способного ребенка, кажущегося иногда даже гениальным, в среднего человека. С истинными гениями сложнее: они не поддаются, идут вперед, пробивают себе дорогу. Н. К. Кольцов в упомянутой нами статье, анализируя родословную Пушкиных – Толстых, писал: «Конечно, совсем иная картина обнаружилась бы, если бы эта исключительная по своей ценности семья развивалась в иной среде, например, если бы родоначальники ее были крепостными и вели тяжелую борьбу за материальное существование. При таких условиях поэтический талант ценился бы мало, для борьбы за жизнь требовались бы совсем иные способности – физическая сила, здоровье, приспособляемость. Большинство талантливых поэтов оказались бы плохими земледельцами: они не могли бы развить в полной мере своего поэтического таланта, может быть, остались бы неграмотными и, вероятно, не оставили бы имени потомству. Некоторые оказались бы типичными жизненными неудачниками, неприспособленными к окружающей среде».

Гении, как А. С. Пушкин и Л. Н. Толстой, конечно, выдвинулись бы и при таких условиях и проявили бы огромную мощь своего гено типа, но характер их деятельности и содержание их произведений были бы, конечно, совсем иными. И мы с удивлением спрашивали бы себя, откуда взялись эти гениальные «выдвиженцы-самородки». Однако истинные гении всегда единичны. Гений кажущийся не слышит призыв к наивысшему и следует «мирскими путями».

А мирские пути начинаются слишком рано, уже у колыбели. И родители, и воспитатели в детских садах, и педагоги тратят огромную часть своих усилий для того, чтобы вырастить «нормального ребенка», привести к «общему знаменателю» всех своих подопечных, достичь конформности, а следовательно (и это почти неизбежно), погасить чрезмерную

любопытность, живость, нестандартность; превратить ребенка в существо непроказливое, ненадождливое, поменьше спрашивающее, минимально неудобное, минимально любопытное, минимально инициативное, максимально инертное, максимально послушное.

И это вполне объяснимо, потому что ни в семье, перегруженной повседневными заботами, ни в детских учреждениях, ни в школе иначе нельзя управиться. Объяснимо, но непростительно. Поскольку почемучка постепенно превращается в существо, принимающее любые установления и факты такими, какие они есть, и теряющее всякий интерес к исследованию причинно-следственных связей, всякий интерес к творчеству.

«Мирские пути» превращаются в хитрые лабиринты, в которых пропадает почти все мало-мальски оригинальное, когда наши дети переступают школьный порог. В школе есть отметка по поведению. Хотя, что было бы точнее, ее следует назвать оценкой «за послушание». Послушание, конформизм – это не только выполнение всего, что прикажут, неважно, кто приказывает: учитель, родитель, директор школы или кто-то другой, но сверху. Послушание и конформизм – это не дисциплина! Это прежде всего и самое главное – притупление, уничтожение самобытности, самостоятельности мышления, своего особого, нового взгляда на мир, на отношения между людьми.

Нас, к счастью, спасает только то, что врожденная «сопротивляемость» у всех детей разная и мы не в силах этого изменить, а следовательно, мы все-таки не можем всех «постричь под одну гребенку».

Но, господи, как радуют наших педагогов одинаковые костюмчики и бантики, одинаковые маечки и обложки тетрадей! Если бы еще и «внутри» можно было забраться! Если бы еще подравнять и души, и сердца, и мысли! Равенство? Нет. В русском языке недаром есть два слова – «равный» и «ровный». И, как сказано в словаре, они «различаются значением». В этом стремлении к «равенству» – лишь боязнь хотя бы в маечках позволить «вольнодумство»!

Будет ли большим преувеличением сказать, что наши дети в наших школах являются в значительной степени объектами социального отбора на конформизм, на послушание?

Нельзя создать общество из одних только конформных людей – такое общество неизбежно остановилось бы в своем развитии и погубило. Но очень даже можно в течение долгого времени вести направленный социальный отбор, при котором «дальше, выше, быстрее» продвигаются наиболее конформные, наиболее послушные, наиболее удобные, наиболее управляемые люди.

Н. И. Бухарин в заключительной речи на VI Конгрессе Коминтерна привел слова из до сих пор не опубликованного письма В. И. Ленина, адресованного Г. Е. Зиновьеву и Н. И. Бухарину: «Если вы будете гнать всех не особенно послушных, но умных людей и оставите у себя лишь послушных дураков, то партию вы загубите наверняка».

Пожалуй, есть еще один, и, вероятно, самый губительный вариант – послушные, но умные люди, способные к самостоятельному мышлению. Они могут стать конформистами лишь при дополнительной и чрезвычайно трудной нагрузке лицемерием. Значит, двуличие, двоемыслие, двоедушие, безнравственность, отсутствие совести.

Общество, в котором на протяжении нескольких поколений социального подъема, социального успеха достигают преимущественно конформисты, в результате оказывается уязвимым из-за нехватки человечности, нравственности, справедливости. В этом обществе господствуют лицемеры, приспособленцы, циники, эгоисты, хапуги и рвачи. А жизненными неудачниками нередко становятся поэты, которые уходят в истопники, философы, которые метут дворы, ученые, которые работают ночными сторожами. Они действительно не могут приспособиться к окружающей среде.

Однако, к счастью, люди не поддаются поголовному выравниванию даже при длительном, однонаправленном искусственном отборе. Что, кстати, лишний раз доказывает – приобретенные признаки все-таки не передаются по наследству, как бы нас в том Лысенко и К° ни убеждали.

Вернемся в школу. Документом, подытоживающим результат воспитания, служит характеристика, выдаваемая каждому выпускнику. И сколько ни объясняют, сколько ни уговаривают нас, что характеристика – «это реальное отражение реального положения», все равно можно с уверенностью сказать: чем незауряднее, чем оригинальнее, чем честнее и непосредственнее ребенок, тем «взрывоопаснее» его характеристика. Посудите сами: «...Не выполняет

устава школы, не подчиняется требованиям педагогов» и даже, как было сказано в одной из характеристик, «не разделяет взглядов марксистско-ленинской философии». Помилуйте, многие ли учителя правильно и внятно могут изложить эти самые взгляды? Так ли уж идеален устав школы и всегда ли можно и нужно подчиняться требованиям педагогов?

Но первая ступенька социального отбора пройдена, характеристика выдана. Хотя, если задуматься, зачем она вообще нужна?

Видимо, традиция выдавать характеристику появилась как «сильнодействующее» средство в результате извращения в какой-то момент понимания сути того, для чего вообще нужна школа. Почему-то раньше самой весомой характеристикой был аттестат зрелости. И, кстати, получить его можно было вообще никогда не посещая школы. Сдав экзамены экстерном... Разве мы так уж преувеличили, говоря об отборе на послушание, о воспитании конформистов, о стрижке под одну гребенку?

Не результаты ли этого отбора мы получаем сейчас, когда в конце 80-х годов ставим очень серьезные вопросы: кто будет нас лечить, кто будет учить наших детей и внуков? Ведь хорошо известно, что послушание и конформность гораздо вернее открывают доступ к аспирантуре, к работе в лучших (скорее престижных) институтах, чем много более напряженная и трудная работа по специальности. Вероятно, анкеты и характеристики тех, кого отбирают и оставляют на кафедрах педагогических, медицинских, да и других вузов, безупречны. Но только что они, эти анкеты и характеристики, отражают? Уровень конформности?

Что касается практики замещения руководящих постов трудолюбивыми, усердными, но бездарными или безнравственными конформистами, не допускающими, в свою очередь, ни к постам, ни к принятию принципиальных решений людей творческих, инициативных, талантливых, но «неуправляемых», то эта практика однозначно ведет к медленному, но верному экономическому и социальному спаду. Тут, однако, надо отдать должное тем работникам, которые проводят «селекцию», – часто им и характеристика не нужна, «по глазам» видят, чувствуют этот самый «нонконформизм». И может быть, самое страшное, к чему такая практика приводит, это неверие в со-

циальную справедливость, в возможность достойной самореализации. Неверие, которое, в частности, порождается уже школой, но в общем, не только школой.

В старой австрийской армии существовал орден Марии Терезии для награждения тех, кто добился успеха вопреки приказу. Даже в этой одряхлевшей империи нет-нет да и понимали значение инициативы, неконформности.

Человеку предопределена природой наивысшая способность к обучаемости в юные годы. Предопределена в значительной степени нестандартность, способность к непредсказуемым решениям, способность видеть по-своему и по-своему решать, ошибаясь, набивая шишки, спотыкаясь, но неумолимо продвигаясь вперед. В эволюции нашего вида – Homo sapiens – самыми последними, формирующимися только у человека, появились речевые зоны мозга. Их так и называют – «истинно человеческие». Эти филогенетически юные зоны и в индивидуальном развитии каждого ребенка окончательно созревают самыми последними – только к 7–12 годам. Условия, в которых проходит раннее детство, оказываются решающими в становлении интеллекта, в становлении личности. Примерно к девятилетнему возрасту интеллект человека сформирован уже на 90 процентов. Здание почти построено, остаются только «отделочные» работы. Но и отделочными работами можно обезобразить любое здание.

Среда продолжает оказывать глубокое воздействие на развитие интеллекта, на становление психики и в 15, и в 18 лет. К 20 годам любому человеку для дальнейшего совершенствования уже необходимо ощущать плоды своего труда. Само по себе осознание успеха в избранной сфере деятельности, сама по себе самостоятельная работа в этом возрасте «подстегивают», подталкивают к новым поискам, к более высоким целям, к преодолению новых и новых барьеров.

Медицина смогла намного снизить детскую смертность, смогла продлить человеческую жизнь. Но никакая медицина не может существенно продлить молодость, не может заставить «постареть» интеллектуальный возрастной пик. А он существует, он генетически предопределен. Подсчитано, что основная часть данных, легших в основу открытий, впоследствии удостоенных Нобелевской премии,

была добыта 25–30-летними учеными. Это и есть возраст интеллектуального пика. И к этому возрасту, то есть к 25 годам, человек должен уже пройти серьезную школу самостоятельной работы, самостоятельной деятельности – ответственной, напряженной, важной, значимой, ожидаемой и поощряемой обществом. Мы должны хорошо представлять себе, что в молодости любая остановка, любая задержка, любое топтание на месте – это верная предпосылка к поражению в борьбе за реализацию наследственных задатков, за интеллектуальную, творческую отдачу. Весьма немногочисленные примеры, когда люди «находили себя» в зрелом и даже преклонном возрасте, доказывают лишь одно: генотип настолько мощен, что все-таки «пробился» сквозь все неблагоприятные наслоения, через броню, сковывавшую человека многие годы. Но такая мощь генотипов встречается исключительно редко, может быть, один раз на сотни тысяч, может быть, и того реже. Это уже сродни гениальности.

Не банально ли все это? Оказывается, нет! Сколько споров возникает, когда речь заходит о реальных судьбах все новых и новых поколений юношей и девушек (особенно тех – нестандартных, нетипичных, неконформных), которым пути к получению высшего образования перекрываются множеством барьеров.

Недостаточность знаний, получаемых в школе, и вместе с тем примитивные методы экзаменов, выявляющие лишь объем заученного. Неравноправие 16–17-летних выпускников школ по сравнению с теми, кто после школы уже работал на производстве или служил в армии. Все это ведет к тому, что в институты поступают люди, еще более конформные, чем 17-летние юнцы, и, что самое главное, – уже перешагнувшие через наиболее благоприятный возраст, в котором и знания, и идеи наилегчайшим образом усваиваются и перерабатываются. То, что в армию берут со второго, третьего курса, существа дела не меняет.

Служба в армии – это особая проблема. Первые читатели этой статьи, еще рукописной, почти единодушно пришли к выводу, что об армии говорить нельзя. Но столь же единодушно они были в том, что говорить надо, необходимо. Разве обороноспособность, сила страны требуют только военных знаний, навыков

и умений? Почти любая профессия, любая специальность на войне тоже нужна. Научить стрелять из автомата можно быстро. Управляться с компьютером – за месяц, может быть, чуть больше, умению лечить людей, создавать самолеты, танки и ракеты, строить заводы, мосты – не научить ни за год, ни за два. А делать это так, как никто раньше не делал, создавать принципиально новое, то есть творить, научить вообще-то вряд ли можно.

Грустно, горестно, до отчаяния обидно, что и это почти всем ясно. Как и то, что обороноспособность великой страны в конце XX века вряд ли возрастает лишь оттого, что каждый мальчик умеет стрелять из автомата и ползать по-пластунски. Для чего же в таком случае призывать в армию всех без исключений юношей, достигших 18 лет?

Пожалуй, единственное, что вполне удастся при таком подходе к молодежи, это воспитание достаточно дисциплинированных, достаточно конформных, достаточно нивелированных людей. Но может ли это быть важнее, чем сохранение и пестование неординарности, неконформности, в конце концов уникальности? Кто подсчитает урон от потери юношеской самостоятельности, юношеской веры, юношеских порывов? Кто подсчитает цену, истинную цену этим «всего лишь» двум годам?

Конечно, не нам решать военные проблемы. Но это вовсе не означает, что и не нам думать о судьбе нашей страны.

Почему бы не обратиться к системе хорошей оплаты солдатской службы, больших льгот тому, кто решит посвятить свою жизнь профессиональному военному делу. Может быть, тогда среди нашей молодежи мы быстрее и, что очень важно, качественнее сможем отобрать именно тех, кто обладает «военным» талантом. У нас нет оснований сомневаться в том, что для многих юношей служба в армии, трудная, но в чем-то романтическая, станет истинным призванием. У нас нет оснований сомневаться в том, что армейская работа будет у значительной части молодежи всегда работой престижной. Конечно, при одном условии: если эта работа будет работой достойных людей в достойной обстановке.

Может быть, именно тогда прекратятся в армии грубость, дедовщина, унижение?

А по поводу справедливости и равенства заметим, что когда говорят «все равны», очень часто под этим подразумевают «все

одинаковы». То, что это абсурд, нетрудно понять. Но и понять – мало. Надо еще задуматься о действительно серьезной и важной проблеме, решить которую гораздо труднее, чем поставить всех в один строй: о том, как найти, следуя старой английской поговорке, «надлежащего человека на надлежащее место».

Наследственное разнообразие особенностей интеллекта и психики людей бесконечно велико. Поэтому в принципе бесконечно много способов оптимального развития людей. Не будем ставить перед педагогами утопическую, да и ненужную задачу – воспитывать каждого ребенка отдельно, изолированно от других. Это не только недостижимо – это было бы грубой ошибкой. Общение с другими людьми, со сверстниками, друзьями, единомышленниками, общение в процессе работы, учения необходимо. Воспитание, несомненно, должно быть индивидуально, должно быть направлено на конкретного человека. Индивидуально – это значит, что у каждого есть наставник, советчик, исповедник (да простят нам это слово) – доброжелательный, понимающий, хорошо знающий тебя, твои возможности, твои проблемы.

Если мы говорим о том, кому учить, то это должен быть именно такой Учитель, такой Педагог. И значение настоящего педагога для общества, для страны невозможно переоценить. Но для того, чтобы такие учителя появились, надо прежде всего научить самих учителей. Научить принимать детей такими, какие они есть. Принимать и любить. Научить тому, что наука в принципе уже хорошо известно, – научить распознавать в детях те различия, на которые и должно опираться воспитание и обучение. Все мы по-разному воспринимаем окружающий нас мир, по-разному воспринимаем информацию: одним легче на слух, другим – нужно увидеть; у одних темп усвоения высок, у других – низок; у одних память требует строгих определений и железной логики, у других – ощущений, образов, ассоциаций, и т. д. и т. п. Эти отличия наследуются, и при обучении и воспитании ребенка их недопустимо игнорировать. Разные подходы к обучению должны основываться именно на этих различиях. Школа до сих пор имела только один подход – «средний», общий для всех.

Может ли даже очень талантливый, очень любящий детей педагог, имея перед

собой 40 маленьких индивидуальностей, каждую со своей неповторимой избирательностью восприятий и ощущений, с особым психическим, эмоциональным миром, со своим уже полученным опытом жизни, – может ли этот педагог научить всех и одновременно тому, что требуется «по программе», «по плану»? Вообще-то научить можно практически каждого нормального ребенка и всему. Но – по-разному. Всех сразу, всех 40, всех одинаково в существующей «фронтальной системе обучения» – нельзя. Кто-то даже не успеет «включиться» в то, что происходит в классе, кто-то с первых же слов перестанет слушать – скучно, кто-то не сможет представить, а кто-то будет потрясен услышанным или увиденным настолько, что просто ничего больше не сможет ни услышать, ни увидеть.

Предлагают как панацею от всех бед «разукрупнить» классы (слово-то какое!). Нет сомнений, уменьшить число детей, обучающихся в одном классе, очень нужно. Это настоятельная, первейшая необходимость. Но и этого мало – только механически разделить класс на равные части. Мы ведь живем в конце XX века. У нас есть психологи, есть десятки, сотни тестов, улавливающих тончайшие различия между людьми.

К тому же в ходе тестирования можно выявить и тех детей, для которых «отбывание», «времяпровождение» в классе нижней ступени не просто бесполезно, а убийственно. Нужно переводить их в следующие классы, нужно давать им самую большую нагрузку, на которую только они способны. В противном случае дети или начинают лениться, теряют интерес к учебе, или приобретают «комплекс сверхполноценности». В психологических трудностях, на которые чаще всего ссылаются противники «перескакивания» через класс, должны помочь те же психологи. Это будет легко сделать, если в классе всего 15 человек.

Усаживая всех детей одного «паспортного» возраста перед одним учителем, разговаривая с ними со всеми одинаково, требуя от них и давая им всем одно и то же, мы обезличиваем каждого и наносим вред всем детям – иногда вред непоправимый.

Мы уже слышим оглушительные протесты «борцов за равноправие»: «Нельзя!», «Несправедливо!», опять же – «Все равны».

Никто не спорит, должны быть равны все. Но никогда все не будут одинаковы.

Как хочется ответить на эти очень «демократические», а по сути демагогические окрики: неправда. Можно и нужно подбирать детей в классы. Но только подбирать по уровню способностей, по пристрастиям и склонностям, а не по зарплате или месту работы родителей.

Сколько же лет еще надо это объяснять? Но ведь не понимают. Не доходит. Не слышат. Вернее, не слушают. Ну почему они, эти борцы за равенство и справедливость, не требуют, чтобы все «на равных» учились в консерватории или на мехмате? Почему, загоняя всех детей в прокрустово ложе школы, никто не требует «по справедливости» от всех детей победы на математической олимпиаде или на конкурсе скрипачей? Почему все с этим «неравноправием» мирятся и живут спокойно? Привыкли? Или все-таки в глубине души понимают, что все равные «немножечко» все же неодинаковы? Почему же не могут не то чтобы привыкнуть, а хотя бы осознать самую очевидную вещь: не только после окончания школы, не только при поступлении в вуз, но и при поступлении в школу, и при рождении все дети разные. Просто разные. От природы. И эту «разность», эти различия детей можно вполне объективно оценить без каких бы то ни было характеристик и анкет родителей.

Почему все градации должны быть только иерархичны? Почему, как только говоришь «разные», сразу слышишь: «лучше – хуже»? Можно ли ответить на вопрос, кто лучше – Сократ или Пушкин? Почему все время строят и строят пирамиду, причем только одну?

Потому что рамки, мерки при возведении этой пирамиды строители как бы вправе сколачивать сами, исходя из своих предпочтений, своих сиюминутных понятий, своего разумения и предпочтения. Потому что только тогда эти строители как раз и получают (вернее узурпируют) право на то, чтобы производить свой, искусственный, социальный отбор. Потому что это лукавое «для себя» и «про себя» признание неодинаковости на следующем витке глубокомысленных рассуждений совершенно естественным образом приводит к знакомому оруэлловскому: «Все животные равны, но некоторые равнее других».

В основание единственной пирамиды помещают «всех вообще» (равных = одинаковых), а дальше привычно, почти автоматически сужают собственными руками сколоченные рамки к вершине, на которой в конце концов также почти естественным образом водружают одного – но уж обязательно «гения всех времен и народов».

Не пора ли нам всем вернуться все-таки на грешную землю? К основанию, к сути. Не пора ли на этой земле увидеть каждого конкретного человека и, не отказывая ему в достоинстве и равенстве, понять, что этот человек, он тоже может быть вершиной какой-то пирамиды? И таких пирамид – множество. Вспомните марк-твеновскую притчу о сапожнике, в котором погиб самый гениальный, самый великий полководец из всех, когда-либо рождавшихся на земле! Вспомните, как часто ошибались в своих оценках учителя, не способные отказаться от стереотипа «одной пирамиды». В истории достаточно тому примеров. Почему же история оказывается для многих таким трудным предметом?

Примеры? Извольте.

Эдисон «из-за полной бездарности» был исключен из школы.

Уинстон Черчилль был хронически предпоследним учеником в школе. Что, кстати сказать, не очень беспокоило его деда, говорившего, что «мальчики начинают хорошо работать только тогда, когда они ясно видят, в чем смогут отличиться». Вероятно, он был прав.

Безнадежным школьником был Альберт Швейцер!

Об «успехах» Эйнштейна в школе все слышаны.

Юстус Либих – великий химик, открывший явление изомерии, должен был «по неспособности» оставить школу в 14 лет, что не помешало ему в 21 год стать профессором в Гессене.

Что, эти люди были действительно неспособны? Конечно. Без сомнения, они были неспособны учиться в не подходящих для них школах у не понимающих их учителей. Они были неспособны учиться так же, как все остальные. Потому что они очень отличались от всех остальных. Они были лишены свойства «одинаковости». Они были вершинами «других» пирамид.

Кроме вполне ощутимой практической пользы, признание изначальной неодинаковости может стать и становилось неоднократно тем фундаментом, на ко-

тором утверждается истинная социальная справедливость. Едва ли первый математик, первый ученик в классе сможет особенно эксплуатировать свою избранность, если рядом будет и первый шахматист, и первый изобретатель, и первый поэт. Не в этом ли и состоял легендарный «эффект лица»? Эффект, который есть не что иное, как воспитание уважения к любой другой личности, признание за ней ее законного права завершить ту пирамиду, в которой ты сам – лишь на первой, начальной ступени. Не этот ли эффект заставляет поверить в себя, помогает искать и находить на бесконечной плоскости, в бесконечном множестве человеческих призваний свое, единственное?

Однако при любых условиях, какие бы силы мы ни прикладывали, ни эффект лица, ни какой-либо другой хороший эффект недостижим, пока для каждого педагога не станет абсолютным правилом: ни разу ни одного ребенка ни при каких обстоятельствах не оскорбить, не унижить, не срезать грубым окриком, бранным словом, уничижительным эпитетом. Мало кто из детей после подобного «педагогического воздействия» станет лучше учиться, скорее наоборот – это лишний раз докажет кому-то его неполноценность, посредственность. Но для многих это будет уроком совсем иного рода: уроком жестокости, уроком грубости, уроком несправедливости.

Образование – это ведь, по сути, придание образа человеческого. И одна из фундаментальных проблем воспитания и образования (кстати, по Луначарскому) – создание общечеловеческой шкалы ценностей. Той шкалы, которая может и должна стать единственной и абсолютной, перед которой все и равны, и одинаковы. Той шкалы ценностей, которая почти неудержимо восстанавливается из века в век, в каждой стране, после любых периодов зверств и кровопролитий.

Добиться того, чтобы у каждого человека эта общечеловеческая шкала стала мерилем и эталоном, трудно, но возможно. Индивидуальные варианты ценностных шкал меняются иногда даже на противоположные. Стоит вспомнить Л. Н. Толстого, начавшего со шкалы «комильфо». Правда, это Толстой. А сколько подростков, сколько молодых и взрослых людей застревают пожизненно на шкалах приспособленчества, конформности, стяжательства, карьеризма, на какую бы

ступень социальной пирамиды они ни взобрались...

Говоря о программе «Мерит», мы умышленно не стали затрагивать еще одну существенную ее сторону: ничего не сказали о том, в какие условия были поставлены после окончания колледжей участвовавшие в программе юноши и девушки. Умысел наш состоял в том, чтобы поговорить отдельно об очень важной проблеме воспитания и образования – о социальном спросе.

С чего началась программа «Мерит»? С того, что американцы остро ощутили потребность в большом количестве высокоодаренных профессионалов, способных решить вполне конкретную задачу – «догнать и перегнать» Советский Союз в области освоения космоса. Именно на поиски будущих физиков, математиков, инженеров, изобретателей, технологов она и была направлена. Возник социальный спрос. Были вложены большие средства для того, чтобы этот спрос удовлетворить. Заинтересованное общество внимательно следило за тем, чтобы выпускникам программы «Мерит» была открыта «зеленая улица» при продвижении в их самостоятельной деятельности. Общество позаботилось о том, чтобы не справлявшиеся с поставленной задачей технократы потеснились или вообще уступили свои места «меритократам». Этот процесс продолжался более 30 лет в государственном масштабе. О результатах мы уже говорили.

Еще один пример, казалось бы, совсем иного рода. Афины. Эра Перикла. Время – после победы при Марафоне. Почти буквально «за одним столом» собираются и сам Перикл, и Анаксагор, Зенон, Сократ, Фидий, Софокл, Еврипид, Кимон, Фукидид. Что это? Вспышка рождаемости гениев? На протяжении полутора поколений в государстве, где свободных граждан не больше, чем населения в современном Ужгороде?

Или феноменальная «вспышка гениев» в Италии эпохи Возрождения. Или российский Серебряный век. Сходные примеры есть и в истории точных наук, и в изобретательстве, и в медицине, и в музыке. И в каждом случае ответ на недоуменный вопрос: «Почему?» – будет один. И тоже простой: созвездия талантливых людей и даже гениев появлялись «там и тогда, где и когда» на них появлялся социальный спрос.

Мало родиться с удачным сочетанием способностей. Мало получить оптимальные или очень хорошие условия развития. Мало найти «свой путь». Нужно, чтобы общество было заинтересовано в том, чтобы ты прошел этот путь до предела возможностей. Нужно, чтобы общество нуждалось в тебе, в твоих талантах, в результате твоей деятельности. Отрицание обществом нужности и значимости того, что ты можешь и хочешь совершить, с лихвой перекрывает все оптимальные условия, все выгоды самого хорошего воспитания и образования. Правда, здесь надо оговориться. «Талант делает, что может. Гений – что должен». Социум «накладывает печати», социум их же снимает, и когда это происходит, возникает то «чудо», которое явлено и в Афинах, и в Италии, и в Петербурге.

Пушкин: «Пока не требует поэта к священной жертве Аполлон...» Да, но это Пушкин – о себе. А сколько поэтов заставляют копать картошку или отжиматься на перекладине? «Ну и что, – говорят нам. – Надо же кому-то и картошку копать. Гении нам не нужны». Действительно, куда уж нам до гениев – нам бы научить всех писать грамотно. Очень, казалось бы, веская аргументация. Но ведь речь идет не о гениях только, и по существу – вовсе не о них. Бог с ними! Теряя, а вернее скатать, уничтожая и дарование, и талант, и просто мало-мальскую способность, мы теряем, по сути, и всех остальных. Получается, что каждый человек не очень-то и нужен.

А что нужно? Несколько сот спортсменов, несколько примадонн и несколько чемпионов мира по шахматам? Кто знает, что нужно? Что бы вы сказали о человеке, который кормит не всех своих детей, а лишь одного, например, самого длинноногого, для того чтобы поразить всех одним, но очень сытым и очень длинноногим? Утрируем? Да. Все остальные дети, наверное, с голода не умрут, кто-то выживет. Но будут ли они «читать отца своего»?

Современное развитое общество нуждается более чем в 40 тысячах профессий. Нелепо говорить, что каждая профессия творческая. Но ведь совсем не каждый человек и может, и хочет творить, даже если он получит наиболее благоприятные условия развития. Мы ведь вовсе не все рвемся в горы или прыгаем на лыжах с трамплина. Большинство из нас все же предпочитают

смотреть на это по телевизору, иногда даже с завистью. Но мало кого эта зависть заставляет хотя бы делать ежедневно гимнастику. Что же говорить о творчестве? Однако все люди без исключения хотят быть прежде всего людьми. Теми «просто людьми», которым, по словам Г. К. Честертона, «мы обязаны стульями, на которых сидим, одеждой, которую носим, домами, в которых живем; в конце концов мы и сами относимся к этому типу – просто людей».

Можно спорить, а можно и не спорить о том, творческая ли работа у водителя троллейбуса, например. Но то, что любая из 40 тысяч существующих профессий требует от человека какого-то особого склада и задатков, без которых дело, приносящее радость и удовлетворение одним, другим принесет лишь чувство ненужности и пустоты жизни, это не должно вызывать споров. Короче говоря, если тех, кто делает мебель, шьет одежду, выращивает ту же картошку, тех самых «просто людей», без которых не было бы ни поэтов, ни мыслителей, если их растить всех как «равных-одинаковых», то не будет у нас ни хорошей мебели, ни красивой одежды, ни даже картошки; и поэтов не будет, и мыслителей...

Все-таки давайте «кормить» наших детей! Кормить каждого той пищей, в которой он наиболее нуждается для роста и развития. И когда они вырастут, дадим им право и возможность реализовать себя. Мы в них нуждаемся, во всех.

Кстати, а почему нам так-таки и не нужны гении?

В последние годы все чаще приходится слышать о возросшей детской агрессивности, детской жестокости, о вандализме и о немотивированной преступности. Трудно судить о том, растет ли кривая детских правонарушений. У нас нет данных. Но в любом случае необходимо сказать о некоторых моментах, которые в состоянии помочь в понимании антисоциального поведения детей и подростков.

Хорошо известно, что участие человека в созидательном процессе, воспитание в человеке творческого начала прежде всего пробуждают в нем стремление сохранить результаты творчества другого человека, а в итоге – бережное и почтительное отношение к созидательной деятельности человечества в целом. Творчество – это энергия, получившая конструктивное направление. Юношеская энергия, инициатива, смелость, самостоятельность, не

найдя выхода, не получив возможности реализации, не так уж редко устремляются по разрушительному пути, по пути самозатверждения за счет других со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Казалось бы, как просто! Создадим в каждой школе десятки кружков, студий, мастерских и решим проблему «трудных детей». Однако не получается, точнее, получается далеко не всегда.

И здесь опять приходится говорить о биологической стороне воспитания. У каждого ребенка в самом раннем детстве есть очень чувствительные стадии, на которых происходит избирательное восприятие и запоминание ощущений, впечатлений от внешнего мира. Такие мощные воздействия среды называются импрессингами. Импрессинги зачастую способны пожизненно определять склонности и предпочтения человека. Для каждого ребенка возраст, в котором он наиболее восприимчив к импрессингам, свой, индивидуальный. Но то, что это ранний возраст, несомненно.

Различные проявления антисоциальности, в частности, детская и подростковая преступность, часто в основе своей имеют так называемую этическую депривацию, или, попросту говоря, у детей, изголодавшихся по ласке, добру, теплу родительского дома, прежде всего лишенных материнской любви и заботы, довольно большой шанс получить неизгладимый дефект в эмоциональной, этической сфере, не говоря уже об интеллектуальной.

Поразительное впечатление производят биографии выдающихся людей. Посмотрите сотни биографий – и вам невольно бросится в глаза, что у тех, кто играл в истории и культуре созидательную роль, очень часто, почти всегда были хорошие заботливые матери (исключения есть, они известны, но они – именно исключения из правила). У «отрицательных» в семьях часто царили злоба и жестокость. И если мы говорили в категорическом тоне об этичности учителей, то оскорбления и унижения со стороны родителей, особенно на стадии импрессинга, запечатлеваются во сто крат сильнее, а результат во сто крат страшнее.

Значительная доля рецидивирующей насильственной преступности исходит из семей, где озлобленно относятся друг к другу и к ребенку. Жестокость и несправедливость, в особенности безнаказанная, преломляясь через мощно-

избирательный аппарат детской восприимчивости, могут порождать стойкий эгоцентризм и антисоциальность. Что чаще всего и случается. Только в отдельных случаях результат может быть абсолютно обратным. И это будет тоже исключение.

Массовая, дикая, бесчеловечная преступность, бессовестность и жестокость, с которыми столкнулось человечество в XX веке, может, вероятно, частично объясниться и тем рационалистическим пренебрежением к «семейным условностям», которое начало развиваться в XIX веке. Частично же объяснение можно найти в том, что уголовные и политические гангстеры зачастую формировались и действовали в коррумпированной среде, в отрыве от нормальной семьи или под воздействием семей, где нет этических и нравственных устоев.

Изверги были и раньше. Но их жестокость и бесчеловечность имела, как правило, «ограниченный радиус действия», лишь изредка принимая более широкие масштабы (Нерон, Калигула, Чингисхан, Тамерлан). В XX веке появление одного Гитлера, Сталина или им подобных приводило и может привести к глобальной катастрофе.

Раньше социологи подчеркивали, что большинство преступников – выходцы из семей малообеспеченных, с низким образовательным и культурным уровнем. Именно такие данные часто фигурируют как доказательство «социогенной» природы преступности: нужда, трущобы порождают преступления. На наш взгляд, очень важно предостеречь от такого примитивного понимания социогенности только как следствия «нужды», «голода». Если двигательная сила преступления – голод, то этой силе мало кто может противиться. В таких случаях закон должен был бы обращаться скорее на виновников голода, а не на его жертвы.

Но если общество добилось изобилия или хотя бы отсутствия голода и острой нужды, то между социогенной причиной и преступлением почти неизбежно должен быть этап отрицательного импрессинга – формирования извращенных ценностных критериев. Это уже социогенность «второго порядка». И жертвами ее часто становятся дети не только в «бедных», но зачастую и во вполне обеспеченных семьях. Извращенная индивидуаль-

ная ценностная шкала – это совокупный результат воздействия прежде всего семьи, окружения и общества в целом.

Подводя итог, еще раз скажем, чего же мы ждем от грядущей революции в воспитании и образовании. На что мы надеемся.

Мы надеемся, что педагоги в конце концов поймут: каждый ребенок – единственный и неповторимый.

Мы надеемся, что они научатся искать, находить и развивать способности и задатки этого неповторимого ребенка.

Мы надеемся, что каждому ребенку можно будет помочь найти тот путь, ту профессию, которая наиболее отвечает его склонностям.

Мы надеемся, что любой ребенок, каким бы набором склонностей он ни обладал, сможет реализовать все лучшее, что в нем есть, сможет стать полезным миру, в котором он живет, осознать свою нужность, почувствовать свою незаменимость в этом мире.

Мы надеемся, что наши дети обретут наконец духовную свободу, обретут то, без чего нет Человека, – чувство собственного достоинства. И что обретение достоинства каждым человеком станет в конце концов главной задачей воспитания.

Человечество тысячелетия мечтало о социальной справедливости, о социализме – библейском, христианском, утопическом или научном. Моисей 40 лет водил свой народ по пустыне, ожидая, покуда вымрет поколение, рожденное в рабстве. В XX веке реальный социализм существует значительно больше 40 лет, но пока и он не принес духовной свободы. Разгадка этого парадокса лишь частью в том, чего мы долго не хотели понять. Мы не хотели понять, что дети с раннего возраста чутко улавливают разрыв между словами и действительностью, как губка впитывают впечатления, очень рано выводят свои заключения, видят несправедливость гораздо острее притерпевшегося взрослого.

Очень часто неудачи в деле духовного освобождения людей объясняются извращением принципов социальной справедливости.

Для создания истинно справедливого общества требуется не столько изобилие (вернее, не только оно). Требуется поднять общественную и личную этику до уровня само собой разумеющихся достоинств, равенства и свободы.

Интеллект, элита, культура

И

нтеллект и творческие способности становятся сегодня основным фактором, определяющим успех индивида, предприятия, государства. Европейская культура, распространившаяся и на североамериканский континент, на протяжении тысячелетия была фактически бессменным

лидером интеллектуального и творческого прогресса, дав миру выдающихся ученых и инженеров, писателей и поэтов, музыкантов и живописцев, религиозных деятелей и предпринимателей, государственных мужей и полководцев.

Сегодня, однако, конкуренция в мире ужесточается, творческое и интеллектуальное лидерство представителей европейской культуры становится менее очевидным.

К этому добавляется еще одно обстоятельство. Развитие интеллекта и креативности все более сдвигается от статуса стихийного процесса («не продается вдохновенье») в сторону технологий. Насколько готова к этому европейская культура?

Вначале мы кратко остановимся на роли интеллекта и интеллектуальных элит в современном мире, а также технологиях, нацеленных на поддержку интеллекта. Затем перейдем к оценке культурных факторов, способствующих и препятствующих развитию интеллекта.

ИНТЕЛЛЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В современном обществе интеллект оказывается наиболее важным психическим свойством для успеха – и личного, и общественного. Так, по-видимому, было не во все времена. Исторически первичное формирование элиты происходило из военного сословия, поэтому продвижение по ступеням социальной лестницы строилось в значительной мере на основе воинской доблести.

На экзистенциальном уровне механизм формирования воинской элиты выражен в знаменитом гегелевском рассуждении о господине и рабе. В схватке за господство на кон ставится жизнь. Господином может стать тот, кто риском жизни способен подтвердить свою свободу¹. Сознание же того человека, кто становится рабом, испытывало страх «не по тому или иному поводу, не в тот или иной момент, а за все свое существо, ибо оно ощущало страх смерти, абсолютного господина. Оно внутренне растворилось в этом страхе, оно все затрепетало внутри себя самого, и все незыблемое в нем содрогнулось» [1, с. 103].

Таким образом, по Гегелю, критерий первичного формирования аристократии – способность поставить на кон свою жизнь.

Интеллект, конечно, не вреден и воину. По ретроспективным оценкам, валидность которых, однако, несколько проблематична, выдающиеся полководцы, такие как Наполеон, Дж. Вашингтон или шотландский король Роберт Брюс, входили в число 1–2% наиболее интеллектуальных людей². Но все же, вероятно, интеллект как фактор отбора в первичную

¹ «Господин относится к рабу через посредство самостоятельного бытия, ибо оно-то и держит раба; это – его цепь, от которой он не мог абстрагироваться в борьбе... Между тем господин властвует над этим бытием, ибо он доказал в борьбе, что оно имеет для него значение только в качестве некоторого негативного; так как он властвует над этим бытием, а это бытие властвует над другим [над рабом], то вследствие этого он подчиняет себе этого другого» [1, с. 101].

² Эти выводы делаются на основе экспертного анализа достижений этих людей в детском и юношеском возрасте и даже посмертного томографического исследования черепов.

военную элиту растворялся в таких боевых доблестях, как отвага, сила и ловкость, преданность сюзеру.

С возникновением крупных государств и формированием класса бюрократии для ведения дел роль интеллекта в продвижении по социальной лестнице меняется, поскольку образование и грамотность, необходимые бюрократу, усваиваются с участием интеллектуальных способностей.

В современном обществе интеллект требуется прежде всего для решения сложных задач, из которых состоит высококвалифицированная профессиональная деятельность, а также для обучения, которое занимает большое место в жизни. В связи с этим интеллект стал качеством, от которого сильнее всего зависят профессиональные достижения, уровень образования и доходы. Об этом красноречиво свидетельствуют факты, получаемые психологами.

Интеллект определяет примерно 40–50% успеха в сложной профессии (например, программиста, юриста, аналитика), но его роль в простых профессиях, связанных с физическим неквалифицированным трудом, не превышает 5% [11].

Интересно, что роль интеллекта становится тем меньше, чем большее значение для успеха профессиональной деятельности имеет взаимодействие с другими людьми. Иными словами, интеллект не большой помощник в общении.

В этом плане любопытные данные получены относительно интеллекта публичных политиков. Исследования успешных лидеров в США показали, что для них существует оптимальный уровень интеллекта, несколько превышающий средний уровень группы, к которой лидер обращается, но не очень сильно его превосходящий³. При слишком высоком интеллекте лидер становится непонятен для «массы».

Велика роль интеллекта в обучении, где от него примерно на 50% зависят успеваемость и продолжительность образования. В целом интеллект является важным фактором успеха в большинстве престижных областей профессио-

нальной деятельности, он определяет около 60% социальной мобильности, то есть движения вверх или вниз по социальной лестнице (данные по США).

Неудивительно, что интеллект оказывается связан с доходами. В США, по данным 1980–1990-х годов, увеличение коэффициента интеллекта на 1 балл⁴ означает в среднем увеличение годового дохода почти на 1000 долларов [26].

Логично предположить, что и группы (предприятия, регионы, целые страны), состоящие из людей более высокого интеллекта, будут более успешны в экономическом плане. Действительно, исследования подтверждают это предположение.

Впервые такие данные были получены в Соединенных Штатах еще в середине XX века. Были использованы результаты проведенного в 1943 году тестирования интеллекта 300 тыс. призывников в армию США из разных штатов. Была установлена корреляция на уровне $r = 0,81$ между средним интеллектом призывников из штата и среднедушевым доходом в нем [8]. Позже Р. Линн получил аналогичные данные для различных регионов западноевропейских стран – Великобритании, Франции и Испании [17–19].

Наибольший общественный и научный резонанс вызвали данные о связи экономических показателей различных стран мира со средним интеллектом их населения. В 2002 году Р. Линн и финский политолог Т. Ванханен выпустили книгу «Коэффициент интеллекта и благосостояние наций» [21], в которой сообщили о связи национального интеллекта с доходом на душу населения (корреляция составила примерно $r = 0,70$). Последовавшая за этим достаточно бурная дискуссия с участием экономистов и психологов подтвердила основные положения Линна и Ванханена и позволила внести некоторые уточнения. Наиболее важные уточнения касались связи интеллекта и образования.

Было показано, что формальные характеристики образования (средняя продолжительность образования, про-

³ Бывший президент США Джордж Буш – младший при поступлении в колледж набрал по тесту SAT 566 баллов при среднем значении в 500 баллов и стандартном отклонении в 100 баллов, что в пересчете на коэффициент интеллекта составляет приблизительно 110 баллов, – результат хотя и выше среднего, но далеко не блестящий [25]. Этот результат означает, что каждый пятый взрослый американец превосходит своего президента по коэффициенту интеллекта.

⁴ Это очень малая величина, в переводе на индивидуальные различия роста это составило бы примерно полсантиметра.



об авторе



Д. В. Ушаков, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, руководитель центра исследования и развития одаренности Московского городского психолого-педагогического университета, главный научный сотрудник ФИРО

цент населения, охваченный соответствующим уровнем образования, и т. д.) менее важны для экономических достижений страны, чем интеллект населения [13; 27].

Оказалось также, что *результаты образования* (компетентность школьников в решении различного рода задач, оцененная в международных исследованиях качества образования PISA и TIMSS), с одной стороны, сильно связаны с интеллектом [20], а с другой – еще сильнее коррелируют с экономическими показателями, чем последний [15].

Таким образом, можно подвести некоторые итоги.

Во-первых, необходимо констатировать, что интеллект является важным фактором как профессионального успеха индивида, так и экономических результатов регионов и целых стран.

Во-вторых, влияние интеллекта на экономику опосредовано компетентностями, которые получают люди в системе образования. Более интеллектуальные люди лучше овладевают компетентностями. Но не интеллект сам по себе, а компетентности нужны для решения экономических задач.

В-третьих, в отрыве от интеллекта населения и методов образования продолжительность образования и широта охвата населения образовательной системой оказываются не очень существенными показателями.

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ

Роль элиты в интеллектуальном и духовном производстве необычайно велика. В этой сфере она намного больше, чем в производстве материальном. Один сверхвыдающийся каменщик или токарь не заменит сотню средних каменщиков или токарей. В 1930-е годы в Советском Союзе был фактически поставлен эксперимент на эту тему, получивший название стахановского движения.

В ночь с 30 на 31 августа 1935 года шахтер Алексей⁵ Стаханов нарубил отбойным молотком 102 тонны угля, превысив

норму (она составляла 7 тонн за смену) в 14 раз. А 19 сентября он установил новый мировой рекорд – 207 тонн угля за смену, что превысило норму в 29 раз.

Безусловно, Стаханов был прекрасным горняком, очень сильным физически и прекрасно владевшим отбойным молотком. Однако далеко не только это обстоятельство определило феноменальный характер поставленного им рекорда. Обычная норма исчислялась из расчета работы шахтера, который не только рубит уголь, но и крепит забой. При установке рекорда Стаханов был освобожден от этой работы – ее делали два других опытных шахтера, так что фактически перевыполнили нор-

му в 14 раз три человека совместными усилиями. Заранее была проведена работа по подготовке к рекорду – завезен крепейный лес, подготовлены вагонетки к вывозу угля и т. д. Естественно, простой были исключены. Работа велась с полным напряжением сил – за свой рекорд Стаханов сразу же получил, на-

пример, трехкомнатную квартиру. Постоянно так работать он вряд ли мог. Во всяком случае проверить эту гипотезу советское руководство не позволило: вскоре прославившийся шахтер был переведен в Москву на чиновническую (а скорее представительскую) работу.

Можно также выражать сомнения, что норма отражала максимальные возможности среднего опытного забойщика. Рабочие упорно боролись против повышения норм (в частности, порой сопротивлялись со стахановцами).

Таким образом, рекордные показатели Стаханова надо разделить на реальное число работающих, на единоразовое напряжение сил и подготовку условий, на снижение нормы по сравнению с предельными возможностями работника. Тогда получится, возможно, в лучшем случае двух-трехкратное превосходство показателей лучшего рабочего по сравнению со средним.

Интеллект и творческие способности становятся сегодня основным фактором, определяющим успех индивида, предприятия, государства.

⁵ Настоящее имя Стаханова было то ли Александр, то ли Андрей, то ли даже Акакий, но в статье в «Правде» он был назван Алексеем. По легенде, на обиженное письмо Стаханова Сталин сказал: «В «Правде» ошибок не бывает», после чего Стаханову выдали паспорт с новым именем.

В сфере же интеллектуальной и духовной численность отстывает перед индивидуальностью. Интуитивно ясно, что вклад немногих великих творцов в науку и культуру огромен. Наверно, миллионы людей за всю историю России писали стихи, тысячи их публиковали. Однако что останется от могучей русской поэзии, если из нее изъять два-три десятка великих имен от Пушкина до Бродского?

То же и в науке. Миллионы людей в истории человечества профессионально посвятили себя науке, однако вклад пары сотен человек настолько велик, что составляет заметную часть этого здания.

Количественно оценить творческую и интеллектуальную продукцию не просто. Как, например, сопоставить ценность формулы $E = mc^2$ и средней дипломной работы по физике n -ского пединститута? Как соотносить мощь пушкинского «Пророка» и любительского стихика, написанного на день рождения? Скорее всего, наиболее правильным ответом будет, что ценности упомянутых произведений несопоставимы, что одни несравнимо ценнее других.

Проще оценивать количественные показатели продуктивности, например, число произведений данного творца, соответствующих некоторому оцененному экспертами уровню. Для композитора, например, это может быть число исполняемых произведений, а для ученого – число статей, опубликованных в высокорейтинговых журналах. Понятно, что такая количественная оценка дает значительно менее выраженное преимущество наиболее выдающимся творцам, чем оценка качественная. Однако даже здесь роль немногих выдающихся творцов оказывается исключительной.

Согласно закону Прайса [24], половина всех произведений в данной области создается группой, численность которой равна корню квадратному из общего числа членов в данном сообществе. Например, если классический музыкальный репертуар образован произведениями примерно 250 композиторов, то половина этого репертуара принадлежит корню квадратному из 250, то есть примерно 16 композиторам, что

и обнаруживает эмпирическое исследование [23]. Соответственно, 16 лучших написали примерно столько же, сколько 230 остальных. Здесь мы получаем в среднем 14-кратное преимущество продуктивности 16 лучших по сравнению с 230 замечательными композиторами, отобранными среди десятков и сотен тысяч людей с музыкальными способностями, занимавшихся музыкой. Это те самые 14 стахановских раз, но полученные в сравнении не со средней нормой, а с показателями выдающихся людей, которые сами далеко превосходят уровень среднего музыканта, и к тому же полученных не для рекламы, без участия парткома, без подтасовок и не однократным напряжением сил, а деятельностью на протяжении всей жизни. Подчеркнем еще раз: эти результаты касаются только количественной стороны труда – числа произведений, соответствующих определенному высокому стандарту. При анализе качества произведений вклад наиболее выдающихся творцов оказывается вообще несопоставимым со средним уровнем.

Итак, очевидно, что большую часть творческого продукта человечества производит меньшинство людей, то есть роль творческой и интеллектуальной элиты в прогрессе человечества огромна.

ОТ СТИХИЙНОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА – К ТЕХНОЛОГИЯМ

Осознание роли интеллекта в современном обществе привело к разработке технологий, нацеленных на развитие интеллектуальных возможностей, а также на повышение продуктивности творческой элиты. Период активной работы в этом направлении начался с 1950-х годов и был отмечен в США деятельностью Дж. Гилфорда, который на посту главы психологов Вооруженных сил США, а затем президента Американской психологической ассоциации выдвинул проблему работы с интеллектом и креативностью в качестве одного из приоритетов.

С 1960-х годов в мире начинают развиваться технологии работы с одаренными детьми. Вначале лидирующие позиции занимали две мировые сверхдержавы – США и СССР.

Стратегия работы с одаренностью на этом начальном этапе была экстенсив-

ной, основанной на диагностике отбора по достижениям (например, через сеть олимпиад и конкурсов) и развитии путем предоставления доступа к знаниям высокого (вплоть до университетского) уровня. Примерно с 1980-х годов ситуация меняется. Расширяется география такой стратегии, охватывая Европу, Юго-Восточную Азию, Латинскую Америку. Исчезает СССР, а образовавшиеся на его месте страны направляют свои усилия в основном на сохранение сложившейся системы, а не на нововведения. Главным нововведением с этого периода стал постепенный переход ведущих стран к интенсивной государственной стратегии, нацеленной на выявление одаренных детей на основании их потенциальных возможностей и развитие с учетом индивидуальных особенностей мотивационной или личностной сферы. *Интенсивная стратегия позволяет в более полной мере реализовать потенциал одаренности, поэтому отвечает потребностям инновационной экономики, где интеллект широко востребован.*

Параллельно развиваются образовательные технологии, которые направлены на формирование умения мыслить и предназначены для всех учащихся, а не только для наиболее одаренной их части. Так, новый образовательный стандарт РФ результатом образования признает не знания, а компетентности, понимаемые как «качественная характеристика реализации человеком сформированных в образовательном процессе знаний, обобщенных способов деятельности, познавательных и практических умений, компетенций, отражающих способность (готовность) человека активно и творчески использовать полученное образование для решения лично и социально значимых образовательных и практических задач, эффективного достижения жизненных целей». Таким образом, данный стандарт признает основным результатом образования способность творческого применения полученных знаний и умений.

Проблема развития интеллектуальных способностей сотрудников по всему спектру – от низких показателей до

высоких и сверхвысоких – стоит и перед хозяйствующими субъектами. В частности, в странах Западной Европы, США, Израиле востребованы системы «когнитивного обучения», направленные на повышение когнитивных способностей вне какого-либо специального содержания. Совершенствуются системы, направленные на развитие творческого потенциала персонала и развивающие традиции «мозгового штурма» и индивидуальных методов развития креативности.

Еще одним направлением является развитие инновационности отдельных предприятий, отраслей и общества в целом на основе поддержки человеческого фактора. В отличие от креативности, в проблематике инновационности акцент делается не столько на порождении

новшества, сколько на его распространении и ассимиляции, что отражается теорией «диффузии инноваций». Фактически в сфере инновационности происходит смычка науки с бизнес-технологиями. В реальности многие современные бизнес-технологии, в том числе охраняемые предприятиями как секретные, на-

правлены на формирование креативной работы предприятия. Происходит также сближение гуманитарных технологий и процессов институционального совершенствования.

Кроме развивающих технологий в качестве их необходимого дополнения совершенствуются технологии диагностики интеллекта и компетентностей, появляются их новые формы, обеспечивающие многомерность, большую точность и защищенность и основанные на сложных математических моделях «оптимального дизайна».

Еще одной, причем очень важной, технологией увеличения интеллектуальных ресурсов является управление процессами «утечки мозгов». В этом случае, правда, ресурсы не наращиваются, а просто перекачиваются из одного места в другое. Тем не менее эти процессы в современном мире приняли большие масштабы, и управление ими приводит к значительному пополнению интеллектуальных ресурсов.

Роль интеллекта становится тем меньше, чем большее значение для успеха профессиональной деятельности имеет взаимодействие с другими людьми.

Итак, можно констатировать, что с середины XX века в результате осознания важности интеллекта поднялась волна технологий, направленных на повышение интеллектуальных возможностей людей. Пока что эти технологии приносят отдачу, измеряемую процентами, а не разами (сотнями процентов). Однако в более длительной перспективе начинают маячить возможности второй волны технологий, основанных главным образом на генетическом совершенствовании интеллектуальных возможностей, элементах искусственного интеллекта и телекоммуникаций, а также нанотехнологиях. Эти технологии обещают многократное увеличение отдачи, более того, некоторые авторы прогнозируют экспоненциальный рост и образование «точки сингулярности», в районе которой рост уходит в бесконечность. Хотя прогнозы относительно предстоящих достижений науки часто оказываются неправильными по причине неожиданно возникших трудностей или, наоборот, не предсказанных заранее прорывов, все же совершенствование технологий работы с интеллектом – процесс неизбежный.

Во всех случаях назад возврата нет, и мы оказываемся в принципиально новой ситуации, когда разворачивание интеллектуального потенциала становится все менее стихийным и все более управляемым. Это означает, что вступают в действие новые факторы, определяющие креативность общества, и следовательно, могут нуждаться в замене культурные установки, демонстрировавшие свою продуктивность на предыдущем этапе.

ИНТЕЛЛЕКТ, КРЕАТИВНОСТЬ И КУЛЬТУРА

В нашем поликультурном мире идет своего рода естественный эксперимент, заключающийся в многовариантной культурной ассимиляции различных организационных и технологических новинок.

Лидерство в мировой креативности принадлежало в разные исторические периоды разным культурам, однако ев-

ропейская цивилизация, начиная с ее древнегреческого этапа⁶, удерживала это лидерство в течение самого продолжительного периода времени. В ранне-средневековый период креативный напор европейцев ослаб, уступая тем великолепным образцам творческой продуктивности, которые демонстрировала исламская арабская цивилизация, однако с XI века последовал новый взлет европейской цивилизации, длящийся до сих пор.

Замечательными креативными достижениями, особенно в литературе и поэзии, но также и науке, философии, музыке, живописи, архитектуре отметила себя и российская культура как часть европейской.

Каковы дальнейшие перспективы мирового лидерства в сфере творческой продуктивности? Ведь фактически *при сегодняшнем значении интеллекта лидерство в науке, технологиях, инженерии и т. д. означает общее лидерство.*

Предыдущее изложение подводит к мысли, что этап стихийного проявления интеллектуальных и творческих способностей близится к концу и уступает место периоду технологического подхода в этой сфере. Возникает вопрос о культурной готовности к этим переменам.

В этом плане в последнее время есть тревожные для европейцев тенденции. Представители европейской культуры (если относить к ним североамериканцев) по-прежнему лидируют по числу полученных Нобелевских премий. По-прежнему европейская культура дает креативных деятелей культуры, бизнесменов, политиков. Однако *по числу победителей международных олимпиад лидируют уже китайцы. Возникает естественный вопрос: кто будет лидером, например, в науке, когда поколение нынешних китайских победителей олимпиад достигнет примерно 40 лет, возраста наибольшей научной отдачи?* Кроме того, в европейских странах разработка и внедрение технологий развития интеллекта не проходят гладко в социальном отношении, а часто сопровождаются той или иной степенью идеологических трений, переходом

⁶ По оценкам Ф. Гальтона, Афины послеперикловского периода при 400-тысячном населении были самым богатым по числу гениев государством за всю историю человечества. В самом деле, в течение небольшого периода времени там жили философы Сократ, Платон, Аристотель, Анаксимандр, Анаксимен, драматурги Эсхил, Софокл, Еврипид, скульптор Фидий, отец истории Геродот, отец медицины Гиппократ... [10].

дящих порой в громкие скандалы. Эти трения выявляют трещину в системе культурных ценностей, в рамках которых строится отношение к индивидуальным различиям интеллекта.

Европейская культура была лидером стихийного самовыражения интеллекта и креативности. Сможет ли она остаться лидером в условиях, когда это самовыражение становится все более обусловленным технологиями? Или же при повороте каравана истории впереди окажется верблюд другой культуры?

КУЛЬТУРА И ПРИНЯТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

В отношении европейцев к проблеме интеллекта и одаренности всегда просматривались своего рода конфликтные моменты. Европейские мыслители еще до Французской революции обнаружили, что люди теряют способность здоровой оценки, когда дело касается их интеллектуальных способностей. Остроумный Ф. Ларошфуко отметил, что *все жалуются на свою память, но никто – на ум*. Он вторил М. Монтеню, который как-то сказал, что ум, по-видимому, очень справедливо распределен между людьми, поскольку никто не жалуется на его отсутствие.

Современные исследования только подтверждают высказывания Ларошфуко и Монтеня. Если попросить респондентов оценить свои умственные способности, то окажется, что средний человек оценивает себя выше среднего [3].

Эта потеря способности к здоровым суждениям, когда дело касается оценки интеллекта, указывает, что мы оказываемся в сфере особо эмоционально заряженного вопроса. Подобный диагноз подтверждает и столь чуткий показатель культурных процессов, каким является язык. Удивительно, но факт: в западноевропейских языках, готовых, казалось бы, все называть своими именами, возникают табу, когда речь заходит об интеллектуальной одаренности.

Термин «одаренность» в Западной Европе не очень в чести. Аргумент таков: если некоторую часть детей мы считаем одаренными, то что же оставшиеся – не одаренные? Отсюда появляются эвфемизмы. Один из них – «рано развившиеся дети» (*presocious* – в английской терминологии, *presoces* – во французской).

Этот термин, к сожалению, вводит в прямое заблуждение по поводу природы одаренности, которая ни в коей мере не является ранним развитием. Более удачный вариант – использование термина «высокоодаренные» (*highly gifted, surdoues*), притом что все дети характеризуются как одаренные (*gifted, doues*). Хотя при таком словоупотреблении соблюдается фактическая верность и в то же время дается эмоциональная оценка всех детей как ценных, все же термин «одаренный» получается пустым, ничего не добавляющим к характеристике ребенка, кроме разве что указания, что этот ребенок не является высокоодаренным.

Итак, можно зафиксировать некую эмоциональную насыщенность и болезненность, вызывающую к жизни косвенные формы выражения мысли, в сфере проблематики интеллекта и высоких способностей. Однако в еще более драматичную сферу мы попадем, если рассмотрим научные и околонучные дебаты вокруг генетической или средовой детерминации интеллектуальных способностей.

Мы привыкли связывать гонения на советскую генетику в большей степени с авторитарным характером сталинской системы управления и идеологии, чем с предметом самой этой науки. Вместе с тем оказывается, что представители «продажной девки империализма» попадают в неприятные ситуации и в самих «империалистических» странах. Недавний яркий пример – отставка, вероятно, самого известного в мире ныне здравствующего ученого, нобелевского лауреата Джеймса Уотсона. Уотсон, ставший уже в 25 лет соавтором одного из крупнейших открытий XX века – модели двойной спирали ДНК, возглавлявший затем проект расшифровки генома человека, вынужден был покинуть свой пост в результате неполиткорректного заявления о генетике африканцев.

Заря эмпирического психогенетического исследования интеллекта также не обошлась без эксцессов: американский психолог Л. Камин, кстати, член компартии США, обвинил в мошенничестве покойного к тому времени С. Барта, одного из наиболее крупных британских психологов, получившего за свои научные

изыскания титул сэра⁷. Буря страстей с вовлечением крупных американских изданий разыгралась и вокруг книги “The bell curve” Ч. Мюррея и Р. Хернстайна, где обсуждалась проблема генетики интеллекта, а также его связи с принадлежностью к социальным классам.

Исследователи проблем интеллекта, его генетических корней и общественной роли оказываются, таким образом, под односторонним прессингом. Несколько лет назад во влиятельном журнале “Intelligence” была опубликована статья одного из наиболее известных исследователей в этой области Э. Ханта, смысл которой в том, что ученые должны применять повышенные критерии достоверности в случае, когда они исследуют социально важные темы типа генетической обусловленности интеллекта [14]. Собственно, по-видимому, ученые уже давно так и поступают. При применении статистической техники метаанализа был обнаружен феномен «сдвига в публикациях» (publication bias), который заключается в том, что исследователи чаще публикуют результаты, где установлены высокие связи между переменными, чем те, где связи оказались низкими. Одно из примечательных исключений составила психогенетика. Выяснилось, что исследователи предпочитают публиковать результаты, где наследуемость психических свойств оказывается низкой, а не высокой.

Итак, можно подвести предварительные итоги. Во-первых, можно заключить, что область исследований интеллекта, его индивидуальных различий, в особенности их природной обусловленности, составляет источник постоянного напряжения. Во-вторых, это напряжение проявлялось не только в тоталитарном обществе типа сталинского, но и в современных западных демократиях, хотя, конечно, в разных формах. В-третьих, скандал всегда разгорается вокруг подчеркивания роли генетических факторов и никогда – среды. Наиболее болезнен-

ным, таким образом, является признание роли неподвластной нам Природы в формировании способностей.

ТАБУ И НАУЧНОЕ МЫШЛЕНИЕ

Можно заключить, что вокруг обсуждаемых проблем складывается своего рода мягкое табу научного мышления, облегченная форма феномена, казалось бы, вполне изжитого. Под мягким табу мы понимаем давление на исследователя, не переходящее грань «силовых приемов», но тем не менее стимулирующее его к принятию какого-либо социально желательного мнения о его предмете. В этом давлении используются внутринаучные аргументы, хотя и находящиеся порой на грани флага (как в случае С. Барта). Общественное давление осуществляется только в случае, когда сам ученый покидает поле чистой науки (как в случае Дж. Уотсона).

В геоцентрических спорах XVI–XVII веков аргументом были костры инквизиции, а в XIX веке Ч. Дарвин вопреки скандалу, вызванному его книгой (а может быть, в какой-то степени и благодаря ему), приобрел прижизненную репутацию великого ученого и революционера в науке. Не последнюю роль в таком смягчении нравов сыграло упрочение науки как социального института, приносящего общепризнанную пользу обществу.

Все же и в нынешние времена, когда один из руководителей Организации Объединенных Наций говорит, что все нации обладают интеллектом в равной мере, ученый попадает в несколько затруднительную ситуацию. Фактически это извне навязываемая науке догма, мало отличающаяся от положения, что Солнце вращается вокруг Земли и Земля покоится на трех китах, в том плане, что не предполагает возможности исследований, приводящих к иному результату. Все же, конечно, генеральный секретарь ООН – это не Папа Римский, вещающий *ex cathedra*, и его высказывания могут восприниматься человеком любого гражданства и вероисповедания не как истина

⁷ Барт сообщил о полученной им высокой корреляции между показателями интеллекта разлученных монозиготных близнецов [7]. Камин на основании неясности обстоятельств с протоколами исследований обвинил Барта в подтасовке фактов [16], после чего исследование последнего было изъято из научной аргументации. До сих пор нет окончательной ясности относительно справедливости обвинений Камин, поскольку последующие исследования привели к результатам, совпадающим с теми, что были получены Бартом, с точностью до одной десятой (по современным данным, собранным на больших и хорошо проверенных выборках, корреляция интеллекта разлученных монозигот составляет $r = 0,76$, в то время как Барт сообщил о корреляции $r = 0,77$). В связи с этим А. Дженсен пишет про Барта: «Если он подделал свои данные по разлученным монозиготным близнецам, как утверждают его критики, то необходимо признать за ним интуицию ясновидца» [12, с. 84].

в последней инстанции, а как гипотезы, смелость которых нарастает пропорционально удаленности автора от науки.

ТРИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Описанные выше трения, накал страстей и разнообразие мнений являются симптомами внутреннего противоречия культурных ценностей. *Анализ дискуссий по проблеме тестирования интеллекта показал наличие трех внутренне последовательных систем ценностей, которые вступают в противоречие вокруг проблемы интеллекта* [4]. Все эти ценностные позиции сами по себе являются бесспорными для современного человека, однако предстают с неожиданных сторон в свете проблемы интеллекта.

Первая позиция связана с ценностью равноправия людей. Она предполагает, что блага в обществе должны распределяться только на основании личных заслуг, достижений, а не могут принадлежать человеку по рождению. Эта ценность фундаментальна для современного европейского общества со времен Великой французской революции⁸.

Вторая позиция основана на самоценности познания и интеллектуальной честности. Она заключается в том, что познание должно двигаться своим путем, независимо от того, к сколь безутешным выводам оно приводит. Институционально эта ценность опирается на всю систему науки в той степени, в какой последняя направлена на получение знания, и увеличивает свою весомость по мере того, как знания, добываемые наукой, приобретают большую ценность для общества.

Наконец *третья позиция опирается на ценность практической помощи людям.* Эта ценность поощряет деятельность, направленную на улучшение условий жизни, повышение физического и психологического комфорта, создание материальных благ.

Наиболее острый конфликт складывается между первыми двумя ценностями. Он заключается в том, что беспристрастное исследование открывает такие свойства человеческой природы, которые ставят под вопрос реализуемость ценности

равноправия в современном обществе. С позиции ценности равноправия нужно стремиться к такому обществу, где успех каждого человека зависел бы только от него самого и приложенных им усилий, а беспристрастное познание показывает, что интеллект а) высоко наследуем, б) с трудом поддается развитию, в) оказывается главным предиктором успеха в современной жизни.

Равенство условий, предоставляемых обществом своим членам (равенство образовательных возможностей, доступа к информации, к рабочим местам и т. д.), превращается в равенство шансов на достижение успеха только при условии равенства способностей. Если способности неравны, причем неравны от природы и не поддаются контролю общества, возникает неустранимое неравенство шансов. Более того, это относится не только к индивидам, но и к группам – социальным классам, странам, расам. Гораздо более цельной и «правильной» получится картина равных возможностей в современном обществе, если удастся пусть не устранить индивидуальные различия способностей, но хотя бы отнести их на счет условий воспитания, которые можно скорректировать.

Следует специально подчеркнуть, что сказанное не означает превалирование генетических факторов над средовыми в развитии интеллекта. Речь идет только о том, что учет генетических факторов значительно сложнее сочетается с ценностью равноправия, чем учет средовых. Несомненно, интеллект развивается под действием и тех, и других факторов и не может достичь достойного человека уровня, если нет хотя бы одного из них. Цифры, оценивающие вклад генетики и среды, относительно, поскольку зависят от соотношения дисперсий [5].

ИНТЕЛЛЕКТ И КОНКУРЕНЦИЯ

Ценности общества – это тончайшим образом сбалансированная система, в которой нет ничего случайного.

Противоречия современной культуры в проблеме равноправия не случайны, они обеспечивают своего рода «сопровождение» системе конкуренции, на

⁸ Интересно, впрочем, что фундаментальные европейские ценности не представляют собой застывшего монолита. Так, в одном из недавних выступлений президент Франции Н. Саркози по-новому произнес знаменитый трехчленный лозунг «свобода, равенство, безопасность». По-видимому, современному гражданину Франции ценность безопасности более понятна, чем мифическое братство.

которой держится сегодня мотивация достижения, приводящая в действие современную экономику.

Проанализируем истоки аргументации, направленной против идентификации каких-либо детей в качестве одаренных.

На слушаниях в Совете Европы по проблеме образования одаренных детей 7 октября 1994 года депутат от Великобритании П. Харди выдвинул такой аргумент: «Мы не можем сказать 99 из 100 детей: «Вы неодаренные»... Если мы это скажем, они не будут развиваться».

Это высказывание очень симптоматично. Оно созвучно тем мотивам, которые препятствуют употреблению термина «одаренные» в европейских языках («если кто-то одаренный, то это означает, что остальные – неодаренные»). Таким образом, П. Харди отражает здесь достаточно укорененную в общественном мнении позицию.

Депутат говорит: ребенок «не будет развиваться», то есть в переводе на психологический язык потеряет необходимую мотивацию, если узнает, что рядом есть кто-то более способный, заведомо более успешный в перспективе. Это означает, что *самооценка ребенка (подчеркнем – ребенка западноевропейской культуры) построена по принципу сравнения с другими, актуальными или потенциальными конкурентами.*

Такой проблемы нет, например, у китайских детей. В этой стране не вызывает моральных и социальных проблем тотальное деление учеников по уровням успеваемости. Речь, следовательно, идет о свойственном европейской культуре способе организации самооценки.

Здесь заключен центральный пункт проблемы. Организация самооценки через сравнение с другими является чрезвычайно действенным и важным для современной европейской культуры способом мобилизовать через конкуренцию мотивацию достижения человека. *Неразрывно связав ценность личности с ее достижениями, оцениваемыми через сравнение с достижениями других* (а как еще оценить свои достиже-

ния?), *общество создает мощный рычаг, который приводит в действие механизм конкуренции и мотивацию достижения.*

Мотивация через самооценку намного сильнее, чем мотивация через материальные потребности, которая снижается после достижения достаточного уровня материального благосостояния. *Принцип мотивации через конкуренцию весьма эффективно обеспечивает масштабные вложения сил людей в экономику и, как следствие, большие экономические достижения.*

Конкуренция – мощное средство стимуляции саморазвития людей, реализации потенциала их одаренности. Однако она порождает противоположные, противоречивые явления, то, что может быть названо евфилией и евфобией. Евфилия – это одобрение, поощрение таланта, восхищение выдающимися людьми.

Так, мы гордимся Толстым или Достоевским, Нобелевской премией Ж. Алферова и тем, что Г. Перельман наконец решил проблему А. Пуанкаре.

Однако в обществе конкуренции принимается та одаренность, которая уже победила в результате конкуренции. Умный – тот, кто пробился. В отношении тех, кто потенциально способен, но еще ничего не создал, и кому, следовательно, особенно нужна поддержка, действуют совсем другие механизмы.

Конкуренция и социальное сравнение порождают то, что может быть названо евфобией, то есть враждебное отношение к лучшему, к интеллекту, одаренности, таланту. В контексте конкурентного взгляда на мир одаренный – это нечестный конкурент, запрятавший в рукаве козырного туза в виде своего интеллекта или иных выдающихся способностей.

Но совсем плохо, что ему помогает сама могущественная Природа, и всем нам, обществу, следящему за соблюдением правил игры, не удастся схватить его за руку. Если мы скажем детям, что им придется конкурировать в таких несправедливых условиях, они откажутся от конкуренции, а тогда зачем им, родившимся в обществе конкуренции, развиваться?

В контексте конкурентного взгляда на мир одаренный – это нечестный конкурент, запрятавший в рукаве козырного туза в виде своего интеллекта или иных выдающихся способностей.

Эта позиция контрпродуктивна в отношении технологий выявления и развития одаренности, она тормозит работу с интеллектом, но она укоренена в европейском обществе по причине эффективности в мотивировании людей в условиях конкуренции.

КУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК СИСТЕМНОЕ ЕДИНСТВО

Культурные ценности пронизывают жизнь человека в разных ее аспектах и в разные моменты. Они исподволь формируются у ребенка за счет ненамеренных действий родителей, взаимодействия со сверстниками, посещения детского сада и школы, различных столкновений с окружающей социальной действительностью. Трансляция культуры достижения – это сдвинутые брови отца, следящего, как его сын бежит наперегонки со сверстником. Это сочувствие бабушки по поводу непоступления в музыкальную школу внучки. Это интонации учителя, с которыми он перечисляет лучшие отметки одних учеников и худшие – других. Это презрительные ухмылки подростков по поводу неосведомленности их сверстника в известных им тайнах жизни.

Человек в обществе с неизбежностью подвергается формирующему влиянию культурных ценностей и, пережив этот опыт с большей или меньшей степенью критичности, сам транслирует построенную им ценностную систему в культурную среду через свое поведение в многообразии возникающих жизненных ситуаций.

Система культурных ценностей не ограничивается поведенческим уровнем, она включает также различные формы понятийной и художественной рефлексии, отражается в мироощущении человека. Даже в достаточно однородной в ценностном плане культуре обычно присутствуют различные рефлексивные позиции относительно господствующих ценностей – как апологетические, так и критические.

Возьмем обсуждавшуюся выше установку на конкуренцию. Ее мотивирующая сила основана на увязывании в сознании человека собственной ценности и достижений. Человек ощущает себя тем ценнее, чем большего он смог достичь, или хотя бы надеется, что до-

стигнет. Однако в европейской культуре можно найти и философское мироощущение, противопоставляющее ценность жизни и достижения. Вот, например, как оно выражено в предсмертной дневниковой записи писателя Ю. Олеши:

«В жизни моей, по существу говоря, было удивительное обстоятельство только то, что я жил. Каждый день я жил, каждую минуту я жил. Нельзя говорить, что я достиг чего-то или не достиг, это ерунда – главное, что я каждую минуту жил.

Я шел по аллее городского сада в Ашхабаде и вдруг увидел: недалеко от стены деревьев лежат выкатившиеся на аллею большие зеленые шары, похожие на шутовски выкрашенные теннисные шары. Я нагнулся и поднял один. Довольно тяжелая штука... Как будто похоже на плод каштана. Нет, это не плод каштана. Вскрыть. – Нет, я не стал вскрывать.

Нет ничего – ни дружбы, ни любви... Есть только возможность поднять с земли в тени огромного дерева зеленый шар, который я увидел впервые в жизни. Кто ты, зеленый шар?» [2, с. 510].

В этом тексте очень четко расщепляются ценности жизни самой по себе и достижений. Ценность личности никак не связана с достижениями, которые – ерунда. Смотреть и видеть – это и есть жизнь.

Единство практик, принимаемой информации и мироощущения, скоординированное внутри множества людей и составляющее систему культурных ценностей, находится в соответствии с организационной структурой общества и решаемыми им экономическими, технологическими, политическими и другими задачами. Общество остается адекватным вызовам времени, если запускаемые культурные механизмы обратной связи оказываются способны корректировать эту систему и переводить ее в новое состояние устойчивого равновесия.

Современное европейское общество, как мы видели, содержит культурный механизм, сдерживающий работу с интеллектом и одаренностью. Будет ли вызов со стороны технологий развития интеллекта столь силен, что заставит прийти в движение всю систему европейских культурно-психологических механизмов? Это будет зависеть от того, насколько будет обостряться вопрос в контексте новых технологических достижений.

Число новорожденных с генетическими заболеваниями и дефектами в Англии и Уэльсе в 1977–1991 годах [20, с. 251]

Заболевания	Годы					
	1977	1980	1983	1986	1988	1991
Анэнцефалия	568	342	114	52	41	22
Расщелина позвоночника	881	756	442	267	157	104
Синдром Дауна	259	222	194	138	137	102

ЧТО НА ГОРИЗОНТЕ?

В конце XX века футуристические ожидания человечества оформились в мировоззренческое и отчасти философское движение, получившее название трансгуманизма. В основе трансгуманизма, согласно определению философа М. Мора, лежит предположение, что человек не является конечным пунктом эволюции, а может совершенствоваться до бесконечности благодаря научным достижениям. Основные направления этого совершенствования состоят в ликвидации старения и смерти, а также в огромном росте интеллектуальных возможностей. Осуществление последнего трансгуманисты видят на путях генной инженерии, нанотехнологий, создания прямых интерфейсов «мозг – компьютер» и нейропротезов.

Трудно оценить возможность воплощения трансгуманистического проекта в жизнь в полном объеме и тем более реальные сроки реализации тех или иных его составных частей, однако вероятно, что отдельные элементы этого проекта будут осуществлены в обозримое время. Более того, можно констатировать, что в некоторых, пока весьма незначительных и малозаметных аспектах реализация уже началась.

Трансгуманизм является фактически новым витком развития эвгенических идей. Хотя термин «эвгеника» (наука об улучшении умственных и физических качеств человеческой популяции) был введен Ф. Гальтоном в XIX веке [10], аналогичные идеи высказывались намного раньше, например, Платоном в «Государстве» и Т. Кампанеллой в «Городе Солнца». Трансгуманизм связан не с классической эвгеникой Ф. Гальтона или Платона, а с так называемой новой эвгеникой. Классическая эвгеника предлагала использовать для улучшения человеческой популяции в несколько измененном виде методы, традици-

онно применявшиеся селекционерами в отношении животных и растений. Новая эвгеника для достижения тех же целей, что и классическая, обращается к биотехнологиям.

Классическая эвгеника влияла на политические решения первой половины XX века. Достаточно сказать, что ее адептами были премьер-министр Великобритании У. Черчилль и президент США Т. Рузвельт. Однако во второй половине века эвгеника была решительно отвергнута общественным мнением Запада и законы эвгенического толка были там повсеместно отменены. Появившиеся в последнее время биотехнологии начали менять ситуацию.

Если классическая эвгеника могла быть внедрена только через систему государственных мер, то новая позволяет частное использование, которое уже фактически до некоторой степени практикуется. Так, пренатальное определение генетических дефектов плода с последующим прерыванием беременности является фактически актом негативной (то есть направленной на сокращение отрицательного генетического наследия) эвгеники. Сегодня эта мера достаточно активно используется, о чем свидетельствует таблица, в которой приведены данные о снижении количества новорожденных с генетическими дефектами в Великобритании.

Эвгенический компонент присутствует также в практике искусственного оплодотворения, когда оплодотворенная донорская яйцеклетка пересаживается бесплодной женщине. В этом случае обычно предметом забот является «высокое генетическое качество» яйцеклетки. В 1990-х годах распространилась практика размещения объявлений о приобретении яйцеклеток в изданиях элитных университетов – Гарварда, Йеля, Стэнфорда [20, с. 247]. При этом часто указывается, что необходимым

условием являются хорошая академическая успеваемость донора, иногда – физические характеристики, например цвет глаз. В октябре 1999 года в Интернете появились объявления о продаже для оплодотворения яйцеклеток топ-моделей по цене 90 тыс. долларов.

Все эти явления относятся к сложной сфере биоэтики, однако ясно, что при дальнейшем развитии биотехнологий⁹ и отсутствии запретительных мер со стороны государств евгенические методы будут находить растущий частный платежеспособный спрос, исходящий, в частности, от потенциальных родителей, которые заинтересованы в положительных свойствах своих будущих детей и обеспечении их жизненного успеха.

Если перспективы нового витка развития интеллекта, рисуемые трансгуманизмом, будут постепенно воплощаться, возникнет проблема перестройки действительности и ассимиляции этой перестройки нашей культурой. Несомненно, что перспективные технологии развития интеллекта могут стать страшным оружием конкуренции, вплоть до порабощения остального человечества группами людей, располагающими такими технологиями. Трансгуманистическая перспектива несет в себе большие позитивные возможности, но и серьезный риск, причем реализация тех или иных сценариев зависит не от технологий самих по себе, но от социальных и культурных регулятивов.

Придет ли в движение система механизмов нашей культуры, чтобы ответить на вызовы, связанные с перспективами дальнейшего развития интеллекта? Какой культурный подход окажется наиболее адаптированным ко второй волне технологий развития интеллекта?

В восточных, значительно более иерархичных [6] культурах конкурентные отношения в большей степени растворены в иерархических, где взаимодействие осуществляется в рамках отношений «старший – младший» или же в случае равенства основано на принципах сотрудничества, а конкуренция часто затушевывается как морально нежелательная. Эта специфика отношений сказывается, конечно, на всем комплексе подходов к интеллекту и одаренности. Хотя в стра-

нах Юго-Восточной Азии развитие технологий поддержки одаренности не достигло уровня Запада, в последнее время именно китайцы, как уже отмечалось, имеют наибольший успех на международных олимпиадах. Международное сравнительное исследование показало также наибольшую настроенность китайских специалистов на использование биотехнологий в евгенических целях. Так, в большинстве западных демократических стран менее трети опрошенных генетиков и врачей согласились с евгеническими целями генетического консультирования, в то время как в Китае – 100%, Индии – 87%. В России доля согласившихся составила промежуточную величину в 58%. В Китае 96% генетиков и врачей сказали, что они будут убеждать женщину прервать беременность, если у плода диагностирован синдром Дауна. В России таких оказалось 89%, Бельгии – 71%, Британии – 14%, США – 13%, Канаде – 9% [28].

Если восточная иерархическая модель и имеет какие-то преимущества в сравнении с европейской в ассимиляции технологий, направленных на интеллект, все же трудно предположить, что она может в чистом виде использоваться западными странами. Более совместимо с западными традициями использование моделей, которые уже выработаны в качестве альтернативы самой западной культурой. Речь идет о мотивации самоактуализации, которая может рассматриваться как альтернатива конкурентной мотивации, разрешая при этом противоречия в сфере работы с интеллектом и одаренностью. Социальное сравнение и запускаемая ею конкуренция – самый простой культурный способ включить мотивацию достижения.

Мотивация достижения – важнейший элемент человеческого фактора в экономике, ее мотор. Д. Мак-Клелланд утверждал, что высокая мотивация достижения у населения побуждает к активной предпринимательской деятельности, которая через реинвестирование прибылей и стимуляцию технических достижений способствует экономическому росту [22]. Он основывался на идеях М. Вебера о связи духа протестантизма с ка-

⁹ Возможно евгеническое применение таких уже известных в настоящее время биотехнологий, как генетическая инженерия, клонирование, отбор эмбрионов. В настоящее время на пути применения многих из этих технологий стоят этические барьеры, однако неясно, смогут ли эти барьеры удерживаться долгое время и во всех странах мира.

питалистическим производством и промышленной революцией. Для проверки этого предположения он произвел оценку выраженности мотива достижения в книгах для чтения младших школьников в различных странах¹⁰. Оказалось, что мотивация достижения, формируемая у школьников в 1925 году, предсказывает ($r = 0,53$) прирост энергопотребления страны к 1950 году.

Более поздние исследования подтвердили экономическое значение мотивации достижения. Было показано, что высокая мотивация достижения, устанавливаемая анализом литературных произведений ушедших эпох (например, греческой лирики и эпиграмм, испанских стихов и романов, английских драм, путевых дневников и баллад), предшествует периодам экономического подъема, отражающегося в экспорте и импорте товаров [5]. Аналогичные по смыслу результаты получены в исследовании мотивации достижения и числа патентов в США [9].

Эти работы показывают, что выключение мотора мотивации достижения вряд ли приемлемо в современном обществе. Однако, возможно, этот мотор стоит переключить на другое топливо. Мотивация самоактуализации, сохраняя высокую энергетику, позволяет разрешить некоторые противоречия, связанные с конкурентной мотивацией. Проблема заключается в том, что самоактуализационная мотивация характеризует небольшую группу людей, фактически ту же интеллектуальную и моральную элиту. Расширить эту мотивацию до преобладания могло бы быть крупной культурной задачей, которая изменит и общественное отношение к интеллекту и одаренности.

Контуры новых технологий развития интеллекта еще плохо различимы в тумане будущего, тем не менее сегодня, проводя работу с одаренными детьми и занимаясь развитием интеллекта, мы готовимся к этому будущему, в том числе – путем формирования культурной готовности к нему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. М.: Наука, 2000.
2. Олеша Ю. Книга прощания. М.: Вагриус, 2006.

3. Субботин В. Е. Оценочные суждения // Когнитивная психология / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: Пер Сэ, 2001. С. 315–332.

4. Ушаков Д. В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально-психологический эксперимент // Психология. Журнал ВШЭ. 2004. № 4. С. 91–107.

5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

6. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. Журнал ВШЭ. 2008. № 2. С. 37–67.

7. Burt C. The genetic determination of differences in intelligence: A study of monozygotic twins reared together and apart // Brit. J. of Psychol. 1966. V. 57. P. 137–153.

8. Davenport K. S., Remmers H. H. Factors in state characteristics related to average A-12 V-12 test scores // J. of Educational Psychol. 1950. V. 41. P. 110–115.

9. De Charms R., Moeller G. H. Values expressed in American children's readers: 1880–1950 // J. of Abnorm. and Soc. Psychol. 1962. V. 64. P. 136–142.

10. Galton F. Hereditary genius. L.: Macmillan, 1869.

11. Gottfredson L. G. Why g matters: the complexity of everyday life // Intelligence. 1997. V. 24 (1). P. 79–132.

12. Jensen A. R. The puzzle of nongenetic variance. // R.J. Sternberg, E. Grigorenko (eds). Intelligence, heredity, and environment. Cambridge University Press, 1997. P. 42–88.

13. Jones G., Schneider J. Intelligence, human capital, and economic growth: a bayesian averaging of classical estimates (BACE) approach // J. of Economic Growth. 2006. V. 11. P. 71–93.

14. Hunt E., Carlson J. The standards for conducting research on topics of immediate social relevance // Intelligence. 2007. V. 5. P. 393–399.

15. Hunt E., Wittman W. National intelligence and national prosperity // Intelligence. 2008. V. 36 (1). P. 1–9.

16. Kamin L. J. The science and politics of IQ. Potomac, MD: Erlbaum, 1974.

17. Lynn R. The social ecology of intelligence in the British Isles // Brit. J. of Soc. and Clin. Psychol. 1979. V. 18. P. 1–12.

18. Lynn R. The social ecology of intelligence in France // Brit. J. of Soc. and Clin. Psychol. 1980. V. 19. P. 325–331.

19. Lynn R. The social ecology of intelligence in the British Isles, France and Spain // M. P. Friedman, J. P. Das, N. O'Connor (eds). Intelligence and learning. N. Y.: Plenum, 1981.

20. Lynn R. Eugenics: A reassessment. Westport: Praeger Publishers, 2001.

21. Lynn R., Vanhanen T. IQ and the wealth of nations. Westport, CT: Praeger Publishers, 2002.

22. McClelland D. C. The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1961.

23. Moles A. Information theory and esthetic perception. Urbana: University of Illinois Press, 1968.

24. Price D. Little science, big science. N. Y.: Columbia University Press, 1963.

25. Sternberg R. J. Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

26. Storfer M. D. Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.

27. Weede E., Kampf S. The impact of intelligence and institutional improvements on economic growth // Kyklos. 2002. V. 55. P. 361–380.

28. Wertz D. C. Eugenics is alive and well: A survey of genetic professionals around the world // Science in Context. 1998. № 11. P. 493–510.

¹⁰ Для оценки выраженности мотива достижения в тексте использовался метод контент-анализа.

УЧИТЬСЯ И УЧИТЬ в условиях неопределенности

Развитие общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. За время обучения профессиональные знания и умения, передаваемые преподавателями и осваиваемые учащимися, нередко в значительной мере устаревают. В этих условиях образование должно быть нацелено не столько на формирование конечного набора заранее известных компетенций, сколько на формирование *компетенции обновления компетенций* [5]. Огромное значение здесь приобретает стремление и способность личности активно исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также создавать, изобретать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности. Одним из стратегических приоритетов образования становится создание «школы неопределенности» – школы жизни в неопределенных ситуациях как нестандартного, вариативного образования в изменяющемся мире. Необходимо формирование у учащихся *смысловой ценности поиска, ценности создания и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития* [2; 3].

Возрастает доля концепций и учебных программ, ставящих своими основными целями развитие творчества, познавательной активности и любознательности, глобальной исследовательской установки как качества личности, развитие стратегий исследовательской деятельности в условиях новизны и неопределенности [12–14; 9; 16; 19]. Организация исследовательской деятельности учащихся рассматривается как мощная инновационная образователь-

ная технология, которая служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития в современном социуме; средством трансляции норм и ценностей научного сообщества в образовательную систему, средством восполнения и развития интеллектуального потенциала общества [1; 6; 7].

Формирование комплекса способностей к постановке и решению исследовательских и практических задач в условиях неопределенности включает [4; 10; 20; 21; 23]:

- 1) развитие способностей к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности в сложных многофакторных средах;
- 2) комбинаторные способности;
- 3) способности к рассуждениям в терминах причинных сетей (а не отдельных цепей);
- 4) способности прогнозирования нелинейной динамики, способности к построению оптимальных стратегий управления в режиме реального времени и др.

При этом сами специалисты в области образования включены в «школу неопределенности» не только в качестве тех, кто учит, но и тех, кто учится.

ДВА ТИПА УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ДВА ТИПА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Можно выделить два типа способностей учиться, существенно отличающихся друг от друга. Первый тип – это способности самостоятельно учиться в новых, только что возникающих областях. Второй тип – способности обучаться под чужим руководством, подчиняясь и следуя установленным извне требованиям и целям, перенимая и усваивая уже известные знания и способы деятельности.

Оба типа способностей взаимосвязаны, но не тождественны. Как будет показано ниже, они находятся друг с другом

в сложных, часто противоречивых отношениях. Человек может быть одарен академическими способностями (отлично успевать по всем учебным предметам, соответствуя любым внешним требованиям практически любого преподавателя) и при этом быть не очень способен к самостоятельному освоению новых, «не препарированных» преподавателями областей и к самообучению в них. Другой же человек может обладать прямо противоположным профилем способностей.

Если рассматривать не учащихся, а организаторов обучения и образования, то в соответствии с двумя названными типами способностей учиться можно говорить и о педагогической одаренности двух типов:

а) одаренности педагога развивать у учащихся способности первого типа – способности самостоятельно приобретать знания в новых областях;

б) одаренности развивать у них способности второго типа – способности обучаться под чужим руководством в точном соответствии с предписанными нормативами, следуя установленным извне требованиям и целям.

Остановимся на этих вопросах подробнее.

СВЯЗЬ ДВУХ ТИПОВ УЧЕБНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ С ДРУГИМИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Способности учиться под чужим руководством более тесно связаны с так называемым тестовым интеллектом – интеллектом, который измеряется с помощью традиционных тестов. Эти тесты оценивают способность человека быстро решать большое количество стандартных задач, придуманных и корректно сформулированных другим человеком и имеющих чаще всего один-единственный правильный, четко формулируемый ответ, изначально известный разработчику задачи. Это задания с так называемым закрытым концом, и они используются уже более 100 лет.

В 1960-х годах для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами интеллекта (а также и креативности), стали применяться тесты исследовательского поведения [10; 22]. Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при

реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные исследовательские и практические задачи. Например, испытуемому предлагается самостоятельно разобраться в устройстве незнакомого объекта (сложной механической головоломки или компьютерной игры по управлению предприятием или государством и т. п.) со множеством скрытых элементов и неизвестных связей между ними. На воздействия эта система часто реагирует весьма неожиданно, вынуждая постоянно пересматривать изначальные гипотезы и представления о ней.

Идеалом тестового объекта, предлагаемого человеку при изучении его исследовательского поведения, является не стандартная задача с четко и полностью сформулированными условиями и с известным ответом, а объект с потенциально бесконечно большим количеством разноуровневых скрытых свойств и связей – от элементарно обнаруживаемых, почти очевидных до крайне сложных в обнаружении и понимании. Моделируемая в таком эксперименте деятельность – это познание человеком бесконечно разнообразного и никогда до конца не познаваемого мира с неожиданными превращениями казалось бы достигнутого полного и ясного знания в новые неясные знания и постоянным изменением этого «*неясного горизонта знаний*» [11]. Здесь человек сам ставит задачи, выдвигает гипотезы, изобретает способы их проверки, сам оценивает результаты, ставит новые задачи и т. д.

Оказалось, что такие тесты исследовательского поведения либо не имеют корреляций, либо *отрицательно коррелируют* с тестами интеллекта. Отсюда вытекают важные теоретические и практические следствия.

Одно из практических следствий таково. Использование только тестов интеллекта означает принципиальную односторонность, «перекошенность» получаемых результатов, которую необходимо учитывать хотя бы на качественном уровне. А именно, если ребенок получил низкий балл по тесту интеллекта, то это еще не дает достаточно оснований для пессимизма, который проявляют в такой ситуации некоторые родители и педагоги.



об авторе



А. Н. Поддьков, доктор психологических наук, профессор факультета психологии ГУ-ВШЭ

С большой вероятностью (хотя, разумеется, не гарантированно – речь идет о статистической зависимости) этот ребенок получил бы высокий балл по тесту исследовательского поведения, т. е. проявил бы себя как достаточно хороший исследователь новизны и неопределенности, способный самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи при реальном взаимодействии с объектами. К сожалению, верно и обратное: если ребенок получил высокий балл по тесту интеллекта, то с большой вероятностью он получил бы более низкий балл по тесту исследовательского поведения, и следует уделить внимание развитию его исследовательского потенциала.

Учет таких индивидуальных различий важен при обучении. Учащиеся-«экспериментаторы» с доминированием индуктивного стиля познавательной деятельности оказываются в весьма невыгодных условиях по сравнению с «теоретиками», предпочитающими дедуктивный стиль, поскольку европейская система образования ориентирована именно на последний [8].

Подведем промежуточный итог: способности человека учиться под чужим руководством, усваивая уже известные знания, более тесно связаны с тестовым интеллектом, решением кем-то сформулированных известных задач, а способности самостоятельно учиться в новых областях – с исследовательским поведением, собственной исследовательской активностью человека. Эту активность нужно диагностировать и развивать другими методами, с помощью создания других учебно-развивающих трудностей.

ОДАРЕННОСТЬ В КОНСТРУИРОВАНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

Многие профессионалы искренне благодарны тем преподавателям и авторам учебников, талант и компетентность которых в области изобретения обучающихся¹

¹ Краткое отступление. Борьба с трудностями имеет давнюю историю продолжительностью в эволюцию жизни на Земле. По мере развития живых существ все больший удельный вес в этой борьбе начинают обретать трудности, преднамеренно создаваемые одними субъектами для других. У человека изобретение трудностей для других (людей, животных, растений) становится весьма сложной и дифференцированной деятельностью, преследующей различные – вплоть до противоположности – цели и использующей разные средства.

В целом, несколько огрубляя картину, можно выделить три варианта отношения человека, создающего проблемы и трудности, к другому человеку, для которого он их готовит:

– как к подопечному, нуждающемуся в помощи;

– как к равному партнеру;

– как к сопернику, продвижение которого надо тем или иным способом остановить.

Оставляя за рамками данной статьи очень интересную тему дара создавать деструктивные трудности для соперников и конкурентов, рассмотрим создание конструктивных трудностей – тех, которые призваны способствовать развитию другого человека в ходе их преодоления.

трудностей, нарастающих по сложности задач помогли им подняться на новый уровень владения изучаемой областью, стимулировали развитие их мышления.

Какими же должны быть задачи, готовящие учащихся к встрече с неопределенностью? Здесь можно процитировать И. М. Фейгенберга – врача, психофизиолога, психолога, основателя теории вероятностного прогнозирования. Он пишет: «В результате размышлений я пришел к выводу, что в жизни задачи у врача не только те, которые бывают в традиционном учебном процессе. В традиционной задаче дано все, что нужно для ответа на поставленный вопрос. <...> Врач в жизни, и не только врач, но и инженер или экономист, получает задачу в неразрешимом виде, т. е. у него не хватает данных. Школяр скажет: вы мне плохую задачу дали. В жизни так сказать нельзя, а решить задачу надо. Значит, надо решить, каких данных не хватает, и активно добыть данные, которые позволят решить задачу, а именно помочь больному. При обучении нужно больше задач, и не только таких, которые по традиции применяются в школе» [17]. Соответственно, И. М. Фейгенберг выделяет и описывает типы задач, которые он называет приближенными к жизни. Это задачи с недостаточностью исходных данных, с неопределенностью в постановке вопроса, с избыточными или ненужными для решения исходными данными, с противоречивыми (частично неверными) сведениями в условии, задачи, допускающие лишь вероятностное решение, «мнимые данности» и др. [18]. Все эти задачи требуют исследовательского поведения.

Для более младшего возраста Н. Б. Шумакова разработала технологию творческого междисциплинарного обучения, обеспечивающую высокий уровень проблемности и возможность открытия ребенком знаний об окружающем мире в специально создаваемой обогащенной

среде. Такое обучение стимулирует развитие общей одаренности учащихся [19].

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Отметим, что помощь в осуществлении и развитии исследовательского поведения учащихся имеет свою специфику. В тех областях, где исследовательская активность требуется больше всего (в областях высокой неопределенности, новизны и динамики), возникает целый ряд дополнительных степеней свободы для развертывания практической и познавательной деятельности, но также и ряд принципиальных ограничений [10].

Дело в том, что в этих областях в принципе не могут быть построены на универсальной инвариантной (неизменной) теоретической основе, в виде обобщенных и одновременно точных общепонятных предписаний следующие важнейшие компоненты деятельности:

- постановка целей;
- планирование;
- установление критериев достижения цели;
- оценка отклонения полученного результата от ранее выбранных критериев;
- выявление причин рассогласования и их устранение.

Эффективные правила могут быть выделены, но они будут с неизбежностью достаточно локальны и принципиально зависимы от контекста.

Таким образом, деятельности, выполняемые в соответствии со строгими однозначными предписаниями на основе точных понятий, носят в описываемых областях самый частный и ограниченный характер. Более общее значение имеют эвристики разной степени неопределенности.

Соответственно, на универсальной инвариантной основе не может быть построено и обучение всем вышеперечисленным компонентам, ведь такое обучение требовало бы передачи учащимся инвариантных, универсальных и эффективных методов, которых в этих областях нет.

Но объективная невозможность универсальных точных предписаний, однозначно приводящих учащихся к заданному результату, означает свободу выбора и объективную необходимость творческого поиска. Эта необходимость

в творчестве никогда не исчезнет и не уменьшится при любой степени продвинутой выводного знания и построенных на его основе точных предписаний и инструкций.

Поскольку при изучении сложных систем в условиях неопределенности теоретические модели сколь угодно высокого уровня принципиально ограничены, для эффективного исследования сложной изменяющейся реальности необходимы разнообразные поисковые пробы – реальные взаимодействия с изучаемым объектом, а не только теоретическая деятельность с его абстрактными моделями. Часть проб должна осуществляться в виде поиска, не подчиняющегося строгой системе, в том числе случайного поиска внутри системы, а также в виде разнообразных выходов в иносистемное. Результат этого поиска не может быть известен заранее. Следствием этой непредсказуемости результатов поисковых проб являются:

- неожиданные открытия ранее неизвестного, не предполагавшегося и не выводимого из имевшихся теоретических моделей;
- ошибки разной степени тяжести (в ряде случаев – фатальные).

Соответственно, одними из основных эмоциональных состояний человека при исследовании сложных систем являются сомнение, готовность принять двойные (прогнозируемые и непрогнозируемые) результаты действий и т. п. Эти эмоциональные состояния отражают принципиальную невозможность нахождения единственного обоснованного, «самого правильного со всех точек зрения» выбора: выбора единственного общего подхода, единственной цели, единственной гипотезы, единственного метода, единственного критерия оценки результата и т. д.

В силу вышеизложенного становится очевидно, что формирование и развитие исследовательской инициативности человека не может не происходить в чрезвычайно противоречивом социальном контексте. С одной стороны, практическое исследование новых неизвестных объектов часто сопряжено с теми или иными опасностями (например, возможностью травм или даже гибели). Эта опасность, вообще говоря, может исходить не только от самих обследуемых

явлений, предметов, но и от лиц, почему-либо заинтересованных в их защите. Поэтому управление формированием исследовательских способностей требует контроля и жестких ограничений, связанных с безопасностью, соблюдением этических норм и т. д.

С другой стороны, социальный заказ на творческое исследовательское поведение, необходимое во все более новых и сложных условиях, требует максимально полной свободы практических и интеллектуальных действий. Требуется способность к выдвижению самых оригинальных идей, которые – именно в силу своей оригинальности – не могут быть заранее оценены какими-либо известными методами, а значит, могут оказаться и ошибочными. Необходима способность к изобретению самых нестандартных, а значит, еще не опробованных и в силу этого потенциально опасных действий. Поэтому при целенаправленном развитии исследовательской инициативности особенно необходим гибкий баланс между мерами по ее стимуляции и ограничению. Эта психолого-педагогическая задача является творческой и не имеет однозначного решения.

БАЛАНС МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

У ряда педагогов и психологов сформировалось отрицательное и пренебрежительное отношение к тем способностям, которые требуются при решении исследовательских задач в условиях неопределенности, а не задач типа тех, что используются в традиционных тестах интеллекта. Эти педагоги и психологи рассматривают объективно необходимые стратегии решения исследовательских задач (эмпирический поиск, экспериментирование, обращение к динамическим образам, а не к теоретическим понятиям и т. д.) как деятельность более низкого – практического, эмпирического – уровня, по сравнению с деятельностью высокой, теоретической, движущейся «от общего к частному», «без проб и ошибок». Считается, что делает пробы и ошибки тот, кто не может решить задачу на высшем уровне – сразу в уме. Идеалом является формирование у учащихся системы знаний настолько полной и обобщенной, что любая задача может быть решена по универсальному правилу как частный случай реализации основополагающего принципа. Фактически такая система зна-

ний больше не нуждается во внешних источниках, кроме как для получения исходных данных конкретных задач. Считается, что если даже такой идеал не достигнут в той или иной области к данному моменту, то именно к нему ведет процесс познания и именно к нему надо стремиться. Нов в этой системе представлений принципиально не учитываются современные философские и общенаучные представления о мире и процессе познания. Это представления о смене детерминант развития, о принципиальной неполноте теоретических систем, об алгоритмической неразрешимости, о принципе неопределенности и т. д. Отсюда следует, что всегда будут существовать области реальности, для которых методы познания, основанные на теоретическом выведении из общего, принципиально недостаточны и неэффективны в силу объективных особенностей этих областей (а не в силу нашего незнания). Там объективно не существует такого общего, которое позволило бы осуществить необходимое выведение – необходимое для решения множества поставленных задач. А значит, познание реальности путем реального же взаимодействия с ней (а не только путем теоретической работы с ее абстрактными моделями) никогда не потеряет своего фундаментального значения и останется принципиально незаменимым методом при любой степени продвинутой выводного теоретического знания.

Конечно, в ряде областей имеются достаточно универсальные и непротиворечивые единицы анализа и методы, позволяющие эффективно использовать системы дедуктивных представлений и действовать внутри этих областей «без проб и ошибок». И, безусловно, учащиеся должны овладеть этими максимально универсальными знаниями. Однако если в обучении представлено только такое содержание и никакое другое, то у учащихся независимо от целей и желаний педагогов могут формироваться догматические и неадекватные убеждения об устройстве мира и методах практической и познавательной деятельности в нем. Эти убеждения будет очень трудно изменить впоследствии. Учащиеся смогут развиваться лишь в направлении способности к построению все более конкретизируемых систем исходных представлений. Для выхода за их пределы учащихся не вооружили никакими средствами.

Поэтому необходимо с самого начала целенаправленно формировать у учащихся представления об относительности, неполноте и противоречивости знаний, в основе которых лежат противоречивость и неопределенность развивающегося мира. Необходимо также вооружать их средствами разного уровня для практической и познавательной деятельности в этом неопределенном и развивающемся мире – в том числе средствами самостоятельного исследовательского поведения. Именно это позволит им в дальнейшем самостоятельно ставить и решать сложные творческие проблемы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ

С. Д. Смирнов подчеркивает, что творчество в принципе нельзя сформировать «заранее заданными свойствами». Можно лишь создать условия для его самоактуализации и саморазвития, для самовоспитания творческой личности [15].

В свою очередь подчеркнем: чем более нова, сложна и динамична область, с которой придется иметь дело учащемуся, тем больший удельный вес в успехе обучения займут и талант преподавателя, и талант ученика. Талант же непредсказуем – это одна из его сущностных характеристик. Соответственно, результаты развития учебных способностей первого типа – **способностей** самостоятельно **учиться** в новых, только возникающих областях – всегда будут содержать в себе большую или меньшую долю неопределенности и непредсказуемости.

Эта непредсказуемость увеличивается в силу отмеченного выше чрезвычайно противоречивого социального контекста развития исследовательской инициативности. В целом помощь и противодействие ей являются неотъемлемой частью социальной детерминации приобретения опыта, обучения и развития и подчиняются более общему положению: развитие цивилизации, социальных групп и личностей осуществляется под влиянием двух противоположных и взаимосвязанных направлений социальных воздействий: а) стимуляции; б) противодействия исследовательской активности, обучению и развитию. Но эта тема требует отдельного обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г., Леонтович А. В., Обухов А. В., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24–33.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии, 1996.
3. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 3–12.
4. Дернер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997.
5. Кузьминов Я. Образование в России. Что мы можем сделать? // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 5–30.
6. Леонтович А. В. Исследовательская деятельность учащихся. М., 2002.
7. Леонтович А. В. Практика реализации программы исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 2. С. 43–55.
8. Ливер Б. Л. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995.
9. Пигичка Ю. М. Глобальные проблемы современности как предмет групповой исследовательской деятельности учащихся: Автореф. дис. канд. психол. наук. СПб., 1999.
10. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: ПЕР СЭ, 2006.
11. Поддьяков Н. Н. К проблеме умственного развития ребенка // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. М.: АПН СССР, 1981. С. 128–130.
12. Рубцов В. В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. М.: Психологический ин-т РАО, 1996 (а).
13. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996 (б).
14. Савенков А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. М.: Сентябрь, 2003.
15. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. М.: Академия, 2001.
16. Стернберг Р., Григоренко Е. Учись думать творчески // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 186–213.
17. Фейгенберг И. М. Воспоминания // Независимый психиатрический журнал. 2009. № 2. <<http://www.npar.ru/journal/2009/2/feinverg.htm>>.
18. Фейгенберг И. М. Учимся всю жизнь. М.: Смысл, 2008.
19. Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: Дис. докт. психол. наук. М., 2007.
20. Demetriou A., Efklides A., Papadaki M., Papanтониou G., Economou A. Structure and development of causal-experimental thought: From early adolescence to youth // *Developmental Psychology*. 1993. V. 29 (3). P. 480–497.
21. Frensch P.A., Funke J. (eds). *Complex problem solving: the European perspective*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1995.
22. Keller H., Schneider K., Henderson B. (eds.) *Curiosity and exploration*. Berlin: Springer-Verlag, 1994.
23. Schauble L., Glaser R. Scientific thinking in children and adults // Kuhn D. (ed). *Developmental perspectives in teaching and learning thinking skills*. Contrib. Hun. Dev. Basel, Karger, 1990. V. 21. P. 9–27.



Известный психофизиолог, врач и педагог, автор ставшей классикой концепции о вероятностном прогнозировании мозгом будущих событий профессор Иосиф Моисеевич Фейгенберг отстаивает идею о необходимости разделения типов задач, встречающихся в школьных учебниках самых разных дисциплин, и задач, которые нам приходится решать в реальной жизни.

Он считает, что за годы обучения в школе учащиеся решают задачи, которые строятся по необъявленному принципу «все дано». В ходе многолетнего решения таких задач у учащихся жестко фиксируется особая установка мышления на то, что в школе только обладающие полным набором данных задачи – задачи традиционного репертуара. Эта установка и оказывается барьером мышления, даже в зародыше убивающим предположение, что в школьной задаче может не хватать тех или иных данных. В жизни же то и дело приходится сталкиваться с неопределенными проблемными ситуациями. В них человек сам выступает в роли интеллектуального архитектора, который порождает проект здания, а не пользуется набором готовых рецептов.

Когда личность становится интеллектуальным архитектором, процесс решения задач разворачивается как своего рода открытие, а творческий поиск ученика превращается в норму мышления; при этом он перестает восприниматься как радующее своей оригинальностью отклонение.

Профессор И. М. Фейгенберг образно называет проблемные ситуации, содержащие неопределенность, дефицит или, наоборот, зашумляющий поиск результата избыток информации, «типичными нетипичностями». Именно задачи, представляющие подобные «типичные нетипичности», весьма часто ждут наших учеников за порогом школы, дразнят воображение и мотивируют к поиску, «учат учиться» жить в мире неопределенности.

Публикуя предложенные И. М. Фейгенбергом виды «типичных нетипичностей» или, как их называет автор, жизненных задач, мы надеемся, что задачи, содержащие различные стратегии поведения в ситуациях неопределенности, со временем займут достойное место в учебниках инновационной школы.

Александр Асмолов

Типичные нетипичности: жизненные задачи – школе

Р

бота специалиста, да и вообще жизнь человека, требует, чтобы он не просто много знал, но и умел на основе этих знаний принимать целесообразные решения, мог провести их в жизнь, приняв на себя всю ответственность. Определенную роль в выработке этих качеств может играть решение задач в процессе обучения.

Речь пойдет о некоторых типах учебных задач, педагогическая цель решения которых состоит не столько в закреплении знаний, сколько в моде-

лировании соответствующих особенностей деятельности, для осуществления которой нужно использовать знания. Для достижения различных педагогических целей необходимы и различные варианты учебных задач.

Человек должен быть готов к встрече с нетиповыми задачами. Набор (ассортимент) задач, предлагаемых при обучении, должен по возможности подготовить учащегося к встрече с неожиданными.

Но и в нетиповых задачах можно заметить некоторые характерные черты. Своего рода «типичные нетипичности» мы и рассмотрим здесь.

1. ЗАДАЧИ С НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ИСХОДНЫХ ДАННЫХ

За годы обучения в средней школе учащийся привыкает к тому, что всякая предлагаемая ему задача разрешима; в условии задачи содержатся все сведения, необходимые для ее решения (то есть для ответа на поставленный в задаче вопрос). К окончанию средней школы такая установка прочно закрепляется очень прочной. Это ярко проявилось на экзамене в одном учебном заведении, где была предложена «неразрешимая» задача: в традиционной задаче о поездах, идущих навстречу друг другу из двух пунктов, не было указано расстояние между этими пунктами. Отличной оценки заслужил бы тот учащийся, который в ответе написал бы: «Для ответа на поставленный в задаче вопрос в ее условии не хватает сведений о расстоянии между пунктами». А еще лучше – обозначил бы это расстояние буквой S и получил бы ответ, выраженный через S . Но, увы, этого не произошло. Учащиеся подали листочки, в которых задача просто не была решена. Причина не в незнании математики учащимися, а в их психологии: слишком прочна сформированная у них установка, что задача всегда разрешима, что в ее условии всегда достаточно сведений для ответа на поставленный вопрос, что если задачи «не решаются», то причина этого лежит в учащемся, а не в условии задачи.

В задачах, с которыми приходится сталкиваться в жизни, почти никогда не бывает так, что в их первоначальном условии достаточно данных для решения. Первоначальные данные у врача могут ограничиваться тем, что больной жалуется на боли в области левого плеча; у инженера – что появился необычный стук в двигателе, и т. п. Этих сведений недостаточно, чтобы решить вопросы – что с больным или что с двигателем, что надо предпринять. Но специалист должен, исходя из них, выдвинуть предположение о возможных причинах и путях решения задачи, а затем разыскать недостающие данные. Если же какие-либо сведения, важные для выбранного способа решения, получить невозможно, специалист должен найти иной путь решения задачи, для которого необходимые сведения могут быть получены.

Если по школьной традиции решения задач сначала ставятся условия, потом вопрос (проблема), затем следует решение, то в реальной жизни чаще всего сначала возникает вопрос (проблема), потом идет активный поиск необходимых для решения условий (данных), затем – само решение. Обучение активному поиску сведений, необходимых для решения задачи, является очень важным условием подготовки специалиста. Обычные сборники задач не могут предлагать учащимся задачи этого типа: ведь такие задачи предполагают диалог, в котором учащийся активно задает вопросы и получает на них ответы. В задачах, о которых идет речь, учащийся может получить необходимые для решения сведения лишь при активном поиске. Проще всего он осуществляется при индивидуальной работе учащегося с преподавателем. Однако при массовом обучении такая индивидуальная работа невозможна или очень затруднительна.

Для тренировки учащихся в решении задач подобного типа в ряде учебных заведений применяется диагностический тренажер нашей конструкции ТРЕФ-2 (подробнее см. [6]).

При работе на этом тренажере учащийся получает задачу, закодированную на специальной перфокарте. На корешке карты даны минимальные сведения (о химическом веществе, о характере неисправности в машине и т. п.), а также вопрос, на который учащийся должен ответить. Например: «В колбе – прозрачная жидкость. Что это за вещество?» Или: «В двигателе автомобиля появился необычный стук. В чем причина стука и что должен сделать водитель?» Сообщенных здесь сведений совершенно недостаточно для ответа на поставленный вопрос. Все остальные сведения о химическом веществе (или о больном, о двигателе и т. п.) не даны учащемуся в явном виде, но они имеются на перфокарте, сведенной в аппарат ТРЕФ-2, и выдаются учащемуся только по его запросу. Он должен из большой массы сведений затребовать те, которые нужны для ответа на поставленный перед ним вопрос. Так, если речь идет о каком-то веществе, то учащийся может задать аппарату вопросы: жидкое ли это вещество? дает ли оно с лакмусом синее окрашивание? а красное?

выпадает ли осадок при реакции с солями серебра? выпадает ли осадок при реакции с солями бария? На каждый заданный вопрос учащийся получает ответ. Собрав нужную информацию, он дает ответ на поставленный вопрос, который вводит в аппарат ТРЕФ-2, и получает подтверждение (или отрицание) его правильности. В случае ошибочности ответа учащийся может продолжать сбор информации о веществе до тех пор, пока не даст правильного ответа. А аппарат сохраняет для педагога информацию обо всех заданных учащимся вопросах и обо всех ответах, которые он дал раньше, чем пришел к правильному ответу. Анализ этой информации позволяет преподавателю оптимальным образом направить дальнейший ход учебного процесса с данной группой учащихся.

Так, например, на основании сведений о болях определенной локализации, не снимающихся нитроглицерином у больного стенокардией, поставлен правильный диагноз инфаркта миокарда. Но, проанализировав запрошенную учащимися информацию о больном, педагог обнаружил, что они не заинтересовались функциями поджелудочной железы. Между тем в некоторых (не частых) случаях панкреатита (воспалительное заболевание поджелудочной железы) тоже могут возникнуть подобные боли. Следовательно, если бы перед учащимся был больной панкреатитом, была бы допущена ошибка – поставлен неправильный диагноз инфаркта миокарда. Отсюда преподаватель делает вывод: на очередном занятии вернуться к вопросу о дифференциальной диагностике инфаркта миокарда и панкреатита.

Существенно, что подобную ошибку может допустить даже тот учащийся, который на прямо поставленный вопрос о дифференциальной диагностике инфаркта миокарда и панкреатита даст правильный ответ. У него имеются эти знания, но он не умеет использовать их при решении диагностической задачи. Педагог в приведенном случае использует «обратную связь», касающуюся не просто знаний учащихся, а того, как они используются при решении задачи.

Или, например, педагог замечает, что многие учащиеся, правильно решив задачу, подробно интересовались результатами таких лабораторных исследований,

которые на самом деле не влияют на ее решение. В жизни это означает неоправданную задержку принятия решения до получения результатов лабораторных исследований. Педагогу на очередном занятии необходимо выяснить, почему учащимся кажется, что в этом случае такие данные существенны, и еще раз объяснить, когда соответствующие лабораторные исследования необходимы, а когда нельзя из-за них задерживать принятие решения.

В США для предъявления задач с неопределенностью первоначальных данных в условии и с активным поиском недостающих данных используется книга, в которой недостающие сведения появляются путем «проявления» специальным карандашом [4].

В связи с задачами такого рода вспоминается рассказ из античных времен. Путник, проходя мимо бочки, в которой жил Диоген, спросил у последнего, через какое время он дойдет до города. Диоген ответил: «Иди!» Путник повторил вопрос и снова услышал: «Иди!» Решив, что от Диогена не добиться ответа, путник пошел дальше. И тут Диоген крикнул ему вслед: «Ты дойдешь через полтора часа». Удивленный путник спросил, почему Диоген не ответил на его вопрос сразу. «Я же должен был знать, как ты ходишь», – сказал Диоген.

2. ЗАДАЧИ С НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ В ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА

В предыдущем разделе мы говорили о задачах с неопределенностью данных в условии. Но неопределенность может касаться и искомого. В жизни затруднения в принятии решения иногда происходят именно от того, что нечетко сформулировано, что ищется. Прежде чем решать, как улучшить выпускаемое изделие, необходимо определить, что значит «улучшить» – сделать более долговечным, или более красивым, или более дешевым и т. д. В задачах на поиск оптимального пути перевозок надо решить, что именно оптимизируется – время перевозок, длина пути, стоимость перевозок и т. д. Чтобы при обучении сформировать умение четко определять искомое, цель, необходимо использовать соответствующие задачи.

В качестве примера приведем известную задачу о чайнике, розетке и кране.

В комнате, где находится человек, есть пустой чайник, электрическая плитка и розетка, в которую можно включить плитку. Водопроводный кран на кухне. Требуется указать оптимальный порядок действий, необходимых, чтобы вскипятить чайник воды. Такая задача не может быть решена, пока учащийся не узнает, что значит «оптимальный порядок действий», с какой точки зрения он должен быть оптимальным. Если нужно прежде всего выиграть время, то надо включить плитку, а затем идти с чайником к крану. Если важнее сэкономить электроэнергию, то нужно сначала пойти за водой, а затем, поставив полный чайник на плитку, включить ее.

Прежде чем решить задачу, учащийся должен проверить, корректно ли сформулирован вопрос, точно ли определено искомое. И если надо, найти точную формулировку вопроса.

Полезно использовать задачи, в которых учащийся должен рассуждать так: если оптимизировать параметр A , то надо действовать так-то, но в этом случае будут такие-то потери по параметру B ; если же оптимизировать B , то тактика должна быть такой-то, но тогда будут такие-то потери по параметру A . Учащийся должен научиться видеть не только выигрыши, но и «цену», которую за это надо заплатить. И не только в экономических, инженерных и медицинских задачах, но и в любых человеческих взаимоотношениях. Строго говоря, пожелание другому «всего хорошего» – доброе, но не реальное. Если я желаю моему другу хорошего, я должен ясно понимать, что именно я желаю, от чего должен отказаться при этом мой друг и, главное, чем я готов пожертвовать, чтобы сбылось мое пожелание.

Задачи, в которых учащийся должен уточнить условия (активно получить необходимые для решения данные) и точно сформулировать вопрос (дать определение искомого), являются, в сущности, задачами на постановку задачи.

Поставить задачу – значит четко определить заданную цель и точно описать обстоятельства, необходимые для достижения цели.

3. ЗАДАЧИ С ИЗБЫТОЧНЫМИ ИЛИ НЕНУЖНЫМИ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ИСХОДНЫМИ ДАННЫМИ

Школьная традиция приучает учащегося к тому, что все данное в условии задачи необходимо для ее решения. Насколько прочно это входит в психологию школьника, можно убедиться на простом эксперименте. Дайте учащемуся такую задачу, которая посильна ему, но требует от него размышления. В условии же задачи введите ряд данных, ненужных для ее решения.

Так, например, традиционная задача на встречу поездов может принять такой вид: «Из пункта A в сторону пункта B , отстоящего от пункта A на 700 километров, выходит товарный поезд из 80 вагонов. 70 вагонов гружены углем, 10 – лесом. Вес поезда без груза – столько-то тонн; каждый вагон нагружен столько-то тоннами угля или столько-то леса. Поезд тянут два однотипных тепловоза со скоростью 62 км/ч. Одновременно из пункта B в сторону пункта A выходит другой поезд. Он состоит из 30 вагонов, из которых 20 гружены лесом, а 10 идут порожняком. Поезд тянет один тепловоз того же типа. Скорость поезда 57 км/ч. На каком расстоянии от пункта A поезда встретятся?» Легко убедиться, что наличие в условии задачи сведений затрудняет и замедляет решение задачи.

Специалист в жизни почти всегда сталкивается с задачами, избыточными «лишними», не существенными для решения сведениями. Больной, жалуясь на боли в области левого плеча, подробно сообщает врачу, что он ел в этот день с утра (нередко его логика: *post hoc ergo propter hoc*¹). Водитель автомобиля заметил стук в двигателе, когда машина шла на подъем по влажному асфальту, после того как он подкачал шины. Что из этих данных существенно? Специалист должен из множества имеющихся у него сведений отобрать лишь релевантные – существенные для решения задачи.

Представляется необходимым в числе задач, предлагаемых учащимся, давать и задачи с «избыточной» информацией в условии. Это может быть сделано даже

¹ После этого – значит вследствие этого (лат.).

в обычном сборнике задач. Так, в задаче можно сообщить, что вызванная скорая помощь застает на дороге человека, лежащего без сознания; видимых повреждений на теле нет; изо рта запах алкоголя. Было бы опасной ошибкой, идя «на поводу» у запаха алкоголя, решать, что это просто пьяный. Нужно получить данные, подтверждающие или исключают травму. Или, например, давая в курсе неврологии диагностическую задачу о больном с поясничным радикулитом, учащемуся сообщают не только о жалобах больного на боли в пояснице, но и дают в задаче сведения о взаимоотношениях в семье больного. Скажем, о конфликте накануне возникновения болей. Даже молодой врач не должен дать увести себя в сторону сведениями, хоть и «правильными», но не имеющими отношения к необходимым врачевным действиям. И этому его учат задачи предлагаемого типа.

4. ЗАДАЧИ С ПРОТИВОРЕЧИВЫМИ (ЧАСТИЧНО НЕВЕРНЫМИ) СВЕДЕНИЯМИ В УСЛОВИИ

Вопрос о доверии к тем или иным условиям задачи совсем не рассматривается в педагогике средней школы. Условия же задачи, возникающей в жизни, берутся не из задачника, а из исследований, наблюдений, анализов, сообщений других специалистов и т. п. Это сведения, добытые различными людьми, в различных условиях, различными методами, с различной степенью достоверности. Среди них могут оказаться и взаимно противоречивые сведения. Тогда специалист должен решить, каким сведениям он отдаст предпочтение. Для этого он должен сопоставить сведения между собой. Если девять из них составляют непротиворечивую картину, а одно несовместимо с двумя из девяти, он с наибольшим основанием пренебрегает этим одним. Он учтет, какие измерения каким методом (или каким прибором) выполнялись, кто их проводил, какие помехи могли повлиять на результат измерения (например, условия освещения при проведении колориметрических исследований). Иногда наличие противоречивых сведений в условии задачи приводит специалиста к тому, что он затребует новые данные, рассматривая имеющиеся как недостаточно достоверные.

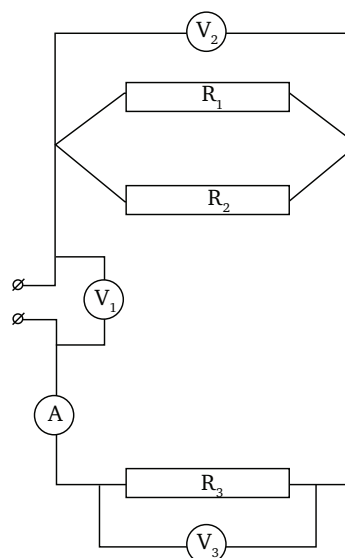


Рис. 1

Примером задачи с противоречивыми данными в условии может служить следующая задача из области электротехники.

В электрической схеме, показанной на рис. 1, на сопротивлениях стоят обозначения: $R_1 = 3000$ ом, $R_2 = 1500$ ом, $R_3 = 1000$ ом. Амперметр A показывает $0,01$ ампер. Показания вольтметров: $V_1 - 100$ вольт, $V_2 - 50$ вольт, $V_3 - 50$ вольт. Требуется определить силу тока I_1 , идущего через сопротивление R_1 , и тока I_2 , идущего через сопротивление R_2 .

Расчет токов прост:

$$I_1 = \frac{V_2}{R_1} = \frac{1}{60} \text{ ампера,}$$

$$I_2 = \frac{V_2}{R_2} = \frac{1}{30} \text{ ампера.}$$

$$\text{Тогда } I_1 + I_2 = \frac{3}{60} = 0,05 \text{ ампера.}$$

Но амперметр A показывает всего $0,01$ ампера. Следовательно, данные в условии задачи противоречивы, среди них есть неверные. Какие же? Какой из измерительных приборов «врет»? Показания трех вольтметров и обозначения на трех сопротивлениях составляют непротиворечивую картину. Показания же амперметра A противоречат этой картине, вероятнее всего, именно показания этого амперметра ошибочны. Ими-то и следует пренебречь.

Тренируя учащихся на задачах подобного типа, мы учим молодого специалиста тому, что, встретившись в жизни

с противоречивой ситуацией, он должен поставить и решить вопрос о достоверности полученных сведений.

5. ЗАДАЧИ, ДОПУСКАЮЩИЕ ЛИШЬ ВЕРОЯТНОСТНЫЕ РЕШЕНИЯ

Специалисту очень часто приходится принимать решение о некоторых весьма важных действиях раньше, чем он будет абсолютно уверен в правильном решении задачи: эпидемиолог, инженер, пилот, экономист принимают решения о действиях тогда, когда считают, что с достаточной вероятностью эти действия приведут к достижению нужного результата. Предвидение человеком дальнейшего развития событий и результатов его собственных действий всегда носит вероятностный характер (подробнее см. [7]). Вероятностное прогнозирование играет существенную роль в решении задач специалистами. Если бы, например, врач не начинал лечение до тех пор, пока решение диагностической задачи не стало бы абсолютно достоверным, он слишком часто убеждался бы в правильности своего решения лишь на секционном столе, при вскрытии трупа больного, погибшего из-за того, что лечебные средства не были применены своевременно. Специалист приступает к действиям уже тогда, когда одно из возможных решений оказывается существенно более вероятным, чем другие решения, или когда уже ясна область (диапазон) наиболее вероятных решений, хотя еще не ясно, какое именно решение правильно. При этом, уже приняв решение и действуя в соответствии с ним, специалист продолжает уточнять решение и, если надо, вносит коррективы в план своих действий.

В процессе обучения учащийся осваивает такие вероятностные задачи лучше всего при решении сложных вопросов (проблемное обучение). В более простых случаях это могут быть и задачи из учебника, но требующие не одного, а нескольких ответов с указанием их вероятностного соотношения.

Этот тип задач можно проиллюстрировать следующим примером.

Из пункта *A* выпущен неуправляемый воздушный шар. На рис. 2 показана роза ветров для пункта *A*, отражающая повторяемость (в % от общего числа

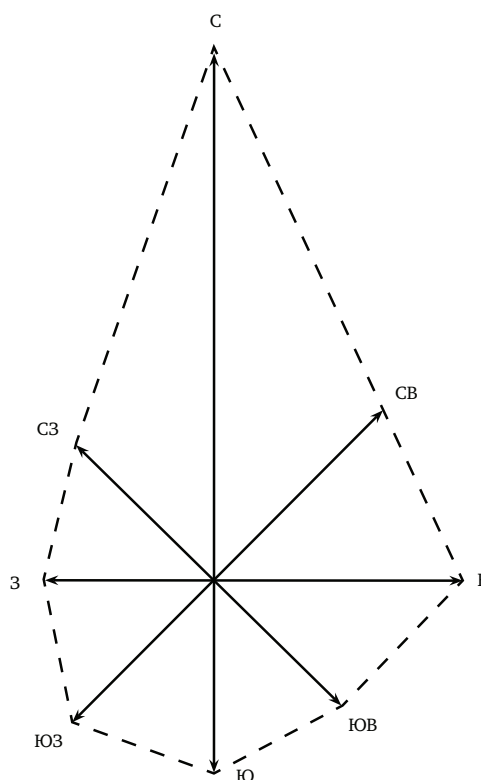


Рис. 2

наблюдений) направлений ветра. Безветренной погоды в пункте *A* не наблюдалось ни разу. Средняя скорость ветра в пункте *A* 6 м/с. Именно такой была скорость южного ветра в момент запуска шара. Самая низкая скорость ветра, которая была зарегистрирована в *A*, составляла 1,5 м/с, самая высокая – 15 м/с. Где окажется воздушный шар через 10 ч. полета?

Решение задачи должно быть следующим.

Наиболее частым в пункте *A* является южный ветер со скоростью 6 м/с. Именно таким был он и в момент запуска шара. Но за 10 ч. могли измениться как скорость, так и направление ветра. Поэтому с полной достоверностью нельзя сказать, где окажется шар через 10 ч. Но наиболее вероятно, что шар окажется к северу от *A* на расстоянии 216 км ($6 \times 60 \times 60 \times 10 = 216\,000 \text{ м} = 216 \text{ км}$). Это наиболее вероятная точка финиша. Отклонения от этой точки возможны, и чем больше отклонение, тем меньше его вероятность.

Только научившись опираться на вероятностное решение задачи, подобное приведенному, специалист может своевременно принять решение о проведении необходимых мероприятий.

6. ЗАДАЧИ С ОГРАНИЧЕННЫМ ВРЕМЕНЕМ РЕШЕНИЯ

В жизни сплошь и рядом приходится решать задачи и принимать решения в условиях цейтнота, когда запоздалое решение вообще теряет смысл. Стало быть, и в период обучения необходимо развить быстроту принятия решений. На это разумно обращают внимание некоторые педагоги (см., например: [1]).

В то же время все убастривающийся темп жизни требует от принимающего решение человека не только «быстродействия», но и некоторых других качеств и способностей. Время, в течение которого еще не поздно принять решение, бывает иногда столь коротким, что решение возникшей типовой задачи традиционным способом становится вообще невозможным. В таких случаях необходимо найти другой путь, требующий меньшего времени, чем типовое решение, и вместе с тем адекватный данной частной задаче. Иногда для этого приходится несколько упрощать ее, по сравнению с типовой, если допустимы менее жесткие требования к искомому.

Рассмотрим такую задачу. Из пункта A в направлении к пункту B вышел поезд со скоростью 25 км/ч. Через 30 мин. навстречу ему из пункта B , отстоящего на 100 км от A , вышел поезд со скоростью 50 км/ч. Ближе к какому пункту (A или B) произойдет встреча поездов?

Вообще говоря, это типовая задача на встречу поездов. Ее традиционное решение точно укажет расстояние места встречи от пунктов A и B . Но время, данное учащемуся для ответа, слишком коротко, чтобы успеть решить задачу, пользуясь привычным алгоритмом.

Вместе с тем данная частная задача и не требует указания точного расстояния от пунктов старта до места встречи, достаточно лишь сказать, ближе к какому пункту произойдет встреча.

Поезда встретились бы на середине пути, если бы поезд из A находился в пути вдвое дольше поезда из B . Поездам до встречи надо двигаться больше часа (даже если бы они вышли одновременно). За час совместного движения они сближаются на 75 км. Поезд же из A вышел всего на полчаса раньше. Следовательно, он не успеет пройти полпути до встречи, встреча произойдет ближе к A .

Аналогична этой и такая задача.

Бассейн заполняется двумя жидкостями из двух труб. Емкость бассейна 10 000 л. Труба A , вливающая жидкость, подаст 25 л в сек.; труба B – 75 л в сек. В начале заполнения бассейна труба B (большого диаметра) бездействовала 4 мин. из-за технической неисправности. Какая жидкость (из A или из B) будет преобладать в бассейне к моменту его заполнения?

За 4 мин. из трубы A в бассейн поступило 6000 л, то есть больше половины емкости бассейна. Следовательно, жидкости из A будет больше, чем жидкости из B .

Еще одна задача.

Мастерская выпускала тележки – одноколесные (тачки) и двухколесные. Выпустив за день 80 тележек, мастерская израсходовала 113 колес. Каких тележек – одно- или двухколесных – выпустили в этот день больше?

Учащийся сразу увидит тут задачу, решаемую двумя уравнениями с двумя неизвестными. Если обозначим через x_1 число одноколесных тележек, а через x_2 – число двухколесных, то

$$\begin{aligned}x_1 + x_2 &= 80, \\x_1 + 2x_2 &= 113.\end{aligned}$$

Отсюда легко найти число выпущенных тележек обоих видов. Но ведь нам достаточно знать, каких тележек было больше. В условии резкого дефицита времени и допустимости ответа лишь о том, каких тележек было больше, задача решается без уравнений. Если бы одно- и двухколесных тележек было поровну, то колес было бы израсходовано в полтора раза больше, чем выпущено тележек, то есть 120. Но колес израсходовано меньше (113), следовательно, выпустили больше одноколесных тележек.

Принятие решения в условиях резкого ограничения времени нередко встречается в работе инженеров, врачей и других специалистов. Они должны быть готовы в этих случаях к «редукции» задачи. Так, например, при сортировке раненых в очаге массового поражения врач должен быстро определить, куда транспортировать больного, не решая в полном объеме диагностическую задачу.

7. ЗАДАЧИ, ТРЕБУЮЩИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ В НЕОБЫЧНОЙ ДЛЯ НИХ ФУНКЦИИ

Вот уже пятое столетие память человечества хранит остроумное разрешение

Колумбом королевской задачи – поставить яйцо на острый конец. Остроумие Колумбова решения состояло в том, что он использовал способность яйца деформироваться, не разрушаясь, при легком ударе – явление, которого мы обычно не замечаем, так как оно нам ни к чему. Таково уж свойство человека: ожидать проявления (и, стало быть, использования) тех особенностей предметов (признаков, явлений и т. п.), с которыми чаще всего он встречался в прошлом. Что было часто в прошлом, того мы ждем с высокой вероятностью в будущем – в этом основа вероятностного прогнозирования [3].

Вероятностное прогнозирование может помочь нам принять решение, но оно же порой затрудняет его, как бы скрывая от нашего взора выход из положения. Перед такой трудностью стоит человек, внезапно оказавшийся в редкой и необычной (но при этом часто ответственной) ситуации: инженер в аварии, врач при оказании неотложной помощи и т. п. Выход этот состоит иногда в том, чтобы использовать имеющиеся предметы не так и не для того, как их обычно используют.

На важность задач, для решения которых нужно использовать те или иные предметы или сведения в необычной для них функции, обратил внимание психолог К. Дункер [2].

Вот одна из предложенных им задач.

Требуется разместить на двери на заданной высоте три свечи. Среди множества предметов, в числе которых есть три свечи, находятся также несколько гвоздей и три картонные коробочки разного цвета, расположенные в разных местах стола.

Решение состоит в том, чтобы прибить к двери гвоздями три коробочки, используя их как подставки для свечей. В одном из вариантов этого эксперимента предварительно «актуализировалось» обычное использование коробочек как емкостей: в одной были гвозди, в другой – свечи, в третьей – спички. В этих опытах больше половины испытуемых не справились с заданием: им в голову не пришла возможность использовать коробочки таким необычным по прошлому опыту образом.

Еще пример.

В расписании указано, что поезд выходит из пункта А в 12 ч. 50 мин. и при-

бывает в пункт В в 15 ч. 15 мин. После получасовой стоянки в В поезд вышел в обратный путь. В этот же момент навстречу ему из А вышла дрезина со скоростью 48 км/ч. На каком расстоянии от А поезд и дрезина встретятся, если расстояние между А и В – 110 км?

Опять перед нами типичная задача на встречу, но в условии не указана прямо скорость поезда. Однако ее легко найти, используя сведения из расписания (обычно расписанием не пользуются для определения скорости поезда).

Такие задачи полезны для обучения в тех сферах деятельности, где надо научиться быстро находить выход в сложной ситуации, возникшей в необычных условиях. Например, в тяжелых случаях закупорки верхних дыхательных путей куском пищи жизненно необходима трахеотомия – разрез с вставлением трубки в дыхательные пути ниже места закупорки. Но если такое случается в обстановке, где нет ничего привычно необходимого для операции? Описаны случаи, когда положение спасали кухонный нож вместо скальпеля и отбитый носик фаянсового чайника или корпус авторучки вместо трахеотомической трубки. Но, чтобы не потеряться, попав в такую сложную ситуацию, мало слышать об этом на лекции – нужно перерешать много задач такого рода.

8. ЦЕПОЧКИ ПСЕВДООДНОРОДНЫХ ЗАДАЧ

Нехватка знаний – естественная, но не единственная причина невозможности решить задачу. Мы хотим здесь рассмотреть один из случаев, когда задача не решается, хотя у решающего имеется достаточно необходимых знаний. Такая ситуация может возникнуть, когда для решения предлагаются серии, цепочки в чем-то похожих задач. О пользе способности подмечать сходство говорить не приходится. Но педагогу нужно помнить, что эта способность может и помешать решению задачи. Декарт писал в «Правилах для руководства ума»: «Заметив какое-нибудь сходство между двумя вещами, люди имеют обыкновение приписывать им обеим, даже в том, чем эти вещи между собой различаются, свойства, которые они нашли истинными для одной из них» [9].

Психологическая установка, созданная решением первых задач «цепочки», затрудняет решение следующей, хотя и более простой задачи. Эту особенность психологии мышления изучал Лачинс [8]. Испытуемому предлагали несколько задач одинакового типа: «Имеются три сосуда емкостью 21, 127 и 3 л. Как с их помощью отмерить 100 л воды?»

Все задачи решались однотипно: наполнялся большой сосуд, а затем трехкратным отливанием жидкости с помощью меньших сосудов получали нужный объем. После решения пяти-шести задач такого типа испытуемым давали задачу более простую, например: «Имеются три сосуда емкостью в 23, 40 и 3 л. Как отмерить с их помощью 20 л воды?» Решавшие предыдущие задачи предлагали наполнить большой сосуд, затем отлить 23 л и потом добавить 3 л. Неискушенные же учащиеся, не решавшие предыдущих задач, решали проще; наполняли 23-литровый сосуд и отбавляли от него 3 л. Особенно демонстративным было решение такой задачи: «Даны три сосуда емкостью в 3, 64 и 29 л. Как отмерить объем в 3 л?» Больше половины учащихся предложили наполнить большой сосуд, а затем отлить дважды по 29 л и еще 3 л. Предупреждения быть внимательными к условию задачи и не допускать нелепых решений не спасали положения.

Геометрическую задачу этого рода см. в очерке «Вероятностное прогнозирование и память в учебной деятельности».

«Ослепляющую» роль психологической установки при решении цепочки задач нам вместе с моим ныне покойным другом М. М. Бонгардом случилось продемонстрировать на симпозиуме в Новосибирском академгородке. Вечером после заседания, на котором я сделал доклад о вероятностном прогнозировании, группа участников собралась в кафе. Продолжалось обсуждение тех же проблем, но за столом, вперемешку с шутками, с отдыхом, в живом, дружеском и непринужденном тоне. Сидели за двумя столами. Желая продемонстрировать значение вероятностного прогнозирования, мы предложили соревнование между столами: мы будем задавать вопросы, но просим не отвечать вслух, пока не дадим знак рукой, по взмаху же руки – от-

вечать громко, чтобы определить, какой стол дружнее.

Вопрос 1. Как одним словом называется листок, в котором проставляются четвертные и годовые оценки успеваемости школьников? Оба стола дружно ответили: «ТАБЕЛЬ».

Вопрос 2. Каким словом называется совокупность проводов, зарываемая в землю и обеспечивающая телеграфную и телефонную связь между городами и странами? Снова дружный ответ: «КАБЕЛЬ».

Вопрос 3. Кто убил Каина? По взмаху руки дружный ответ обоих столов: «АВЕЛЬ». Маленькая пауза. Вдруг поднимается один математик: «А, понял – вы хотели, чтобы я сказал Абель»¹, и лишь после новой паузы – дружный взрыв смеха: Каин убил Авеля, а ответ «АВЕЛЬ» был результатом установки, сформированной ответами «ТАБЕЛЬ» и «КАБЕЛЬ».

Учащемуся, свыкнувшемуся с десятичной системой счисления, трудно освоиться с задачами в двоичной системе. Только десятичная система кажется ему «естественной». Этой трудности не будет, если с самого начала изучения позиционных систем счисления решать задачи из различных систем, среди которых десятичная – один из возможных случаев.

Ошибки медицинской диагностики – «недостаточная» диагностика редкого заболевания в начале эпидемии и «избыточная» диагностика в конце ее – могут явиться даже у знающего врача результатом психологической установки, сформированной «цепочкой задач», в которую вклинивается задача, инородная по отношению к предыдущим.

9. ЗАДАЧИ НА ОБНАРУЖЕНИЕ ВОЗМОЖНОЙ ОШИБКИ В РЕШЕНИИ

Человеку в жизни нередко приходится сталкиваться с такой ситуацией. Задача уже решена кем-то или ЭВМ, и решение это на первых порах не кажется сомнительным. Но реализация или развитие этого решения приводит к абсурду. Следовательно, в решении где-то была допущена ошибка. Чтобы устранить эту ошибку, нужно прежде всего найти ее. И вот отыскание чужой ошибки иногда оказывается нелегкой задачей. Человек, не тренированный в обнаружении

¹ Н. Х. Абель (1802–1829) – знаменитый норвежский математик.

скрытых ошибок, порой предпочитает сам заново решить задачу, чем отыскивать допущенную ошибку. А это не всегда более экономный путь.

Итак, при подготовке специалиста необходимо учить его не только решать проблемы, но и обнаруживать скрытые ошибки в готовых решениях. Великий математик Леонард Эйлер говорил: «Когда задачу решает другой, все ясно, когда решаешь сам, ничего не выходит». В эйлеровском «все ясно» содержится и коварный смысл. Не только ясно, когда все правильно, а сам бы решить не смог, но и когда имеется скрытая ошибка (которую, может быть, и не допустил бы при самостоятельном решении).

Приведу пример простой алгебраической задачи со скрытой ошибкой.

Пусть $a = b \neq 0$.

Умножим обе части равенства на одну и ту же величину a , что не нарушит равенства: $a^2 = ab$.

Равенство не нарушится, если мы вычтем из обеих его частей одну и ту же величину b^2 : $a^2 - b^2 = ab - b^2$.

Левую часть равенства разложим как разность квадратов, а в правой вынесем b за скобки: $(a + b) \cdot (a - b) = b \cdot (a - b)$.

Сократив обе части равенства на общий множитель $(a - b)$, получим: $a + b = b$ или: $2b = b$, или $2 = 1$.

Результат абсурден, следовательно, где-то допущена логическая ошибка. Требуется найти ее.

Скрытая ошибка состоит в том, что, поскольку по условию $a = b$, то $a - b = 0$, а сокращать на 0 нельзя.

Второй пример – геометрическая задача («доказательство» равенства прямого и тупого углов).

Возьмем отрезок AB (рис. 3а), построим у точки B тупой угол, а у точки A – прямой угол. На вновь построенных сторонах углов отложим равные отрезки AC и BD . Соединим точки C и D . Из середины отрезка AB восстановим перпендикуляр к нему. Восстановим также перпендикуляр к отрезку CD из его середины. Эти перпендикуляры пересекутся, так как отрезки AB и CD не параллельны. Обозначим точку пересечения перпендикуляров буквой E . Соединим точку E с точками A , B , C и D . Рассмотрим теперь треугольники ACE и BDE . Сторона AE равна стороне BE , поскольку перпендикуляр к середине отрезка есть

геометрическое место точек, равноудаленных от его концов. По тем же соображениям ясно, что $CE = DE$. Отрезки же AC и BD равны по построению. Следовательно, треугольники ACE и BDE равны как треугольники с соответственно равными сторонами. В равных треугольниках против равных сторон лежат равные углы. Следовательно, угол EAC равен углу EBD . Но углы EAB и EBA равны, так как принадлежат к основанию равнобедренного треугольника AEB . Следовательно, угол CAB равен углу DBA . Но по построению один из них тупой, а другой – прямой. Значит, в приведенном выше рассуждении и построении скрыта ошибка. Требуется найти ее.

Ошибка в данном случае заключается в неверном построении. Треугольник AEC при правильном построении располагается не так, как показано на рис. 3а, а так, как изображено на рис. 3б.

С развитием вычислительной техники специалист все чаще будет получать вместе с задачей готовое решение, будь то решение технической задачи или диагноз больного. Нечего и говорить о пользе, которую получает специалист

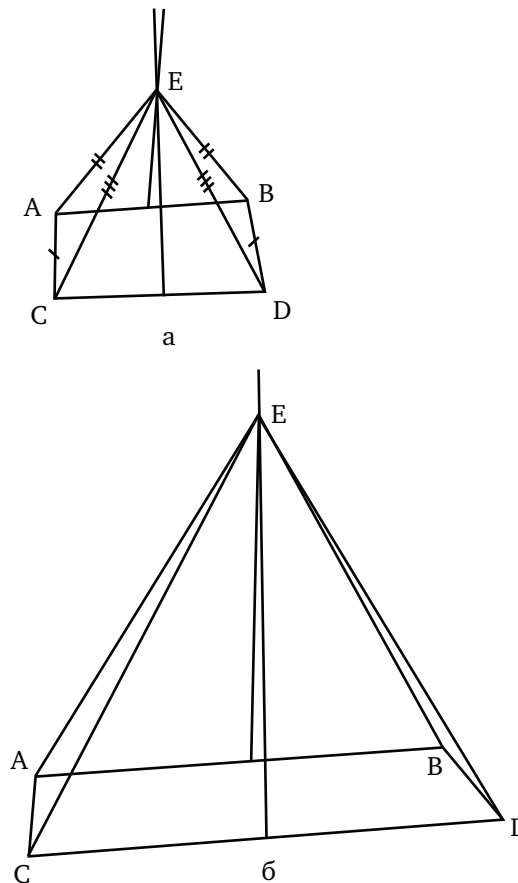


Рис. 3

от вычислительной техники. Но необходимо, получив готовое решение, оценить его правдоподобность.

Если в результате «сбоя» машина выдала ошибочное решение, а специалист не усомнился в нем, последствия выявят ошибку специалиста.

Но может быть и так, что последствия подтвердят правильность машинного решения, хотя решение было не таким, какого следовало ожидать специалисту в соответствии с его теориями. Если в этом случае специалист, привыкший доверять машине, не усомнился в машинном решении, то он не заметит того пункта, в котором его теория требует пересмотра, он прошел рядом с открытием, не заметив его. Ущерб от этого очевиден.

10. «МНИМЫЕ ДАННОСТИ»

В условиях обычных учебных задач сплошь и рядом учащийся читает в условии больше, чем там сказано. Так, в задаче на встречу поездов указана скорость последних, и учащийся принимает ее как строго постоянную в течение всего пути. Между тем об этом не говорится в условии задачи, а уж в реальной жизни просто никогда не бывает, чтобы поезд мгновенно набирал нужную скорость и так же с полного хода останавливался. Задачи часто только потому и разрешимы, что в их условии подразумевается больше, чем прямо сказано.

Но иногда при решении задачи возникают «паразитные подраствания», резко мешающие правильному решению задачи. Здесь, как и в цепочке задач, срабатывают психологические установки. Только в цепочке задач установка формируется тут же, при решении данной цепочки задач, а в рассматриваемом случае проявляется установка, сформированная более длительным и давним прошлым опытом.

В качестве примера приведем задачу Я. А. Пономарева [5]:

Даны четыре точки, расположенные так, что они лежат как бы в углах квадрата (рис. 4а). Требуется провести через эти четыре точки три прямые линии, не отрывая карандаш от бумаги, так, чтобы карандаш возвратился в исходную точку. В опытах с большим числом испытуемых Пономарев ни разу не наблюдал правильного решения без подсказки – испытуемые после ряда безуспешных попыток

признавали задачу неразрешимой. Решение же весьма просто (рис. 4б). Нужно только выйти на пределы воображаемого квадрата, образуемого точками. Все же испытуемые пытались решить задачу, будто им было задано условие оставаться внутри квадрата.

Другой пример подобной задачи: из шести спичек сложить четыре равносторонних треугольника. Обычно безуспешно пытаются выполнить это на

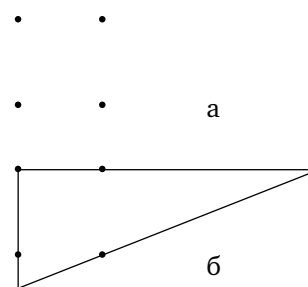


Рис. 4

плоскости. Но ведь это ограничение, «домысленное» при чтении условия задачи, – там его нет. Задача решается в трехмерном пространстве (треугольная пирамида). Приведем еще две задачи такого типа.

Два путника одновременно подошли к реке. Рыбак ловил в этом месте реки рыбу с челнока, в котором может поместиться только один человек. Маршрут путников пересекала река. Можно ли переправить путников через реку на челноке, вернув потом челнок рыбаку?

Задача многим кажется неразрешимой (если не возвращать челнок веревкой) лишь потому, что в условии домысливается: путники подошли с одного берега. Если же они подошли одновременно с противоположных берегов, задача решается легко: переезжает тот, кто на одном берегу с рыбаком, затем второй путник возвращает лодку рыбаку.

Примером такой задачи может служить всем известная задача с волком, козой и капустой.

Крестьянин должен перевезти через реку волка, козу и капусту так, чтобы волк не съел козу без присмотра хозяина, а коза – капусту. В лодке помещается, кроме крестьянина, только один перевозимый предмет. Как это сделать?

Задача кажется некоторым с первого взгляда неразрешимой, потому что домысливается условие перевозить только

в одну сторону. Если отказаться от этого условия, задача решается легко: крестьянин перевозит козу (оставшиеся вместе волк и капуста совместимы); затем он перевозит капусту, а козу забирает обратно, затем, оставив козу, перевозит волка; потом, вернувшись за козой, перевозит ее.

Подразумеваемые условия – обычное явление в жизни. Когда врачу говорят: «У больного кашель, насморк и температура», врачу ясно, что у больного повышенная температура. Здесь «мнимые данности» полезны. Но из сообщения о том, что «больной много пьет», опасно заключить, что речь идет об алкоголике, так как речь может идти о диабетики, пьющем много воды.

* * *

Приведенные выше 10 вариантов задач никоим образом не являются их классификацией. Речь идет лишь о типах задач, которые должны использоваться при обучении наряду с традиционными задачами. В одной и той же задаче может не хватать сведений, необходимых для решения, при наличии лишних.

Эти типы задач не являются исчерпывающими. Их выбор зависит от изучаемой дисциплины, стадии обучения и, самое главное, от конечной цели обучения, от того, к решению каких проблем нужно подготовить учащегося.

Ясно, что есть своя специфика и в преподавании различных дисциплин, и в преподавании одной и той же дисциплины разным контингентам учащихся (например, физики – студентам

физфака университета, физфака пединститута, студентам технического или медицинского вуза, инженерам на курсах повышения квалификации). В разных случаях наиболее существенными оказываются разные варианты задач.

По-разному надо подходить и к подбору учебных задач в средней, высшей школе и при последипломном обучении.

Обучая студента, мы должны думать, какие задачи поставит жизнь перед будущим специалистом. И должны отдавать себе отчет в том, что возникнут задачи, которые мы не могли предвидеть. Будущий специалист должен быть готов к встрече с задачами, для решения которых у него недостаточно знаний, он должен уметь добыть эти знания в ходе решения задачи. Научить его добывать новые знания – дело высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека // Под ред. И. М. Фейгенберга, Г. Е. Журавлева. М., 1977.
2. Декарт Р. Избранные произведения. М., 1950. С. 79.
3. Обучение логике диагностического поиска с помощью аппарата ТРЕФ-2. М.: ЦОЛИУВ, 1971.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976.
5. Тонконогий А. В., Аспандияров Б. Б., Хайдаров Ж. С. Учитывать факторы времени // Вестник высшей школы. 1976. № 10. С. 23–26.
6. Фейгенберг И. М. Мозг. Психика. Здоровье. М., 1972.
7. Dunker K. On problem-solving // Psychol. Monogr. 1945. V. 58. См. также: Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. С. 57–61.
8. Luchins A. S., Luchins E. H. New experimental attempts at preventing mechanization in problem solving // J. Gen. Psychol. 1950. V. 42. P. 279–297.
9. McGuire Ch. H., Solomon L. M., Miller G. E. (ed.). Clinical simulations. N.Y., 1971.

ЭДУАРД ГАЛАЖИНСКИЙ, ВИТАЛИЙ КЛОЧКО, ОЛЬГА КРАСНОРЯДЦЕВА

«У.М.Н.И.К.» и умники: инновационный потенциал студенческой молодежи



Аббревиатура «У.М.Н.И.К.» в названии данной статьи обозначает федеральную программу «Участник молодежного научно-инновационного конкурса», инициированную в 2006 году Фондом содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере. Целью этой программы является выявление

молодых ученых, стремящихся самореализоваться через инновационную деятельность, и стимулирование массового участия молодежи в научно-технической и инновационной деятельности путем организационной и финансовой поддержки инновационных проектов. Фонд в течение двух лет финансирует проекты молодых людей, а они должны двинуться по пути коммерциализации научной идеи и создания действующего малого инновационного предприятия.

Участников данной программы (и особенно победителей) стали бесхитроно называть «умниками». Правда, в общепотребительном лексиконе слово «умник» может быть носителем целой палитры смыслов: от позитивно-одобряемых оценочных суждений о человеке («он большой умник!») до негативно-осуждающих («тоже мне умник нашелся!»). Известно, что смысл слова обусловлен ситуативным контекстом и при этом «...никогда не бывает полным. В конечном счете он опирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» [1, с. 347]. Например, психологи, увлеченные проблемой интеллектуальной (или любой другой) одаренности человека, вряд ли будут возражать, если ребенка, зарекомендовавшего себя в тестовых испытаниях в качестве одаренного, назовут большим умником

(или умницей). Другое дело, что некий полученный в исследованиях «список возможностей» человека, может быть, и позволяет делать суждения об уровне его одаренности, но мало что говорит о готовности человека реализовать эти возможности в жизни. Какие смыслы вкладывает психолог в понятие «одаренность», зависит, в точном соответствии с мыслью Л. С. Выготского, от того, как он понимает мир, человека в его целостности (в том числе и себя самого) и отношения между человеком и миром.

Когда мы напрямую столкнулись с «умниками» не просто как с людьми, участниками программы, а как с непосредственным объектом психологического исследования, у нас стало возникать ощущение, что одаренность человека – это не только (не столько) имеющийся в его распоряжении ресурс (личностный, психологический, интеллектуальный и т. д.), сколько способность использовать этот ресурс в качестве источника саморазвития. Жизнь человека в сущности своей есть постоянно идущий процесс перехода возможностей в действительность, а одаренность лишь фиксирует степень или качество этого перехода, оборачивающегося большим или меньшим приростом исходных возможностей.

Участники программы в качестве объекта психологического исследования интересны в том плане, что «У.М.Н.И.К.» оказался не просто актуальным проектом, но и формой своеобразной селекции, отбора людей, обладающих инновационным потенциалом, достаточным для участия в вышеупомянутом конкурсе (и даже победы в нем).

«УМНИКИ»: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ

Четырехлетний опыт совместной работы национального исследовательского Томского государственного университе-

та и Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере по разработке и апробации программ психолого-образовательного сопровождения вхождения молодежи в инновационную деятельность дает основания для выделения ряда собственно психологических характеристик, обуславливающих степень успешности вхождения молодежи в инновационную деятельность и продуктивность ее осуществления.

1. Существуют явно выраженные различия в уровне сформированности когнитивной, мотивационной и ценностной составляющих профессиональной идентичности у студентов, проявляющих инновационную активность, и у студентов, проявляющих научно-исследовательскую активность в учебно-профессиональной деятельности¹. И те и другие отличаются от «простых» студентов, не отягощающих свое пребывание в вузе какими-либо формами проявления сверхнормативной интеллектуальной активности, прежде всего более высоким уровнем сформированности профессионального образа я. Вероятно, в силу своей активности, участия в разнообразных мероприятиях они уже имеют опыт включенности в профессиональное сообщество, у них есть определенный круг профессиональных контактов, что интенсифицирует процесс профессионального общения и тем самым способствует процессу идентификации со значимыми людьми своего профессионального круга и формированию своего профессионального образа я.

Отличительными особенностями «умников» являются четко выраженная ориентация на творческий подход к профессиональной деятельности, на само содержание профессиональной деятельности, которая для них выступает самоцелью, дающей удовлетворение от самого процесса и результата, что, безусловно, способствует проявлению творчества, оригинальности, самостоятельности мысли и действий. Они гораздо реже действуют в целях избегания неприятностей, больше ориентированы в своей деятельности на поло-

жительный результат, ставят реально достижимые цели, проявляют настойчивость в пределах своих сил, целеустремленность, ответственность. Особо следует отметить выраженность у этих студентов таких психологических характеристик, как открытость изменениям, потребности в свободе, самостоятельности, но меньшее, по сравнению с другими студентами, проявление осторожности, потребности в защите со стороны, стремления следовать традициям и обычаям. Естественно, что молодые люди, ориентированные на стабильность и безопасность, будут избегать каких-либо новшеств, изменений, которые всегда несут с собой долю риска и неопределенности. Тех, кто проявляет инновационную и научно-исследовательскую активность, отличает удовлетворенность прошлым опытом и результатами своей деятельности, что отражается на их убежденности в подконтрольности жизни собственным силам. Это может быть связано с тем, что у них, в отличие от обычных студентов, есть опыт достижений, побед и наград за свою деятельность и активность. Достигнутые успехи в профессиональной самореализации дают ощущение смысла, продуктивности выполняемой деятельности и уверенность в возможности самому творить свою жизнь. Основные ценностно-смысловые ориентации, как правило, связаны у этой категории молодых людей с мотивацией успеха в профессиональной деятельности. Мотивация успеха обусловлена индивидуальными установками – стремлением к самостоятельности, достижению высокого социального положения, получению удовольствия от жизни. Понимание смысла своей деятельности, продуманные жизненные перспективы позволяют принять ответственность за результаты своей деятельности и дают основания рассчитывать на успех. При этом наличие целей, планов, уверенность в своих силах для их осуществления снижают долю внешней отрицательной мотивации в общей мотивационной сфере.

2. Второе основание заключается в анализе результатов психодиагно-

¹ Победители федеральной программы «Участник молодежного научно-инновационного конкурса» («УМ.Н.И.К.»); участники молодежного конкурса «Бизнес инновационных технологий» («БИТ-Сибирь»); участники конкурса предпринимательских проектов «Первый шаг» (администрация Томской области); участники молодежного бизнес-проекта «Делу – время» (Институт лидерства и предпринимательства им. Орга Квестера).



об авторах



Э. В. Галажинский, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО



В. Е. Клочко, доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета

тического исследования социально-личностных компетентностей и мотивационной готовности к инновационной деятельности в целевой группе, сформированной из участников (всего 958 человек) различных молодежных инновационных конкурсов в трех федеральных округах (Центральный федеральный округ – г. Москва, Южный федеральный округ и Сибирский федеральный округ). В ходе проведения диагностического исследования мотивационной готовности к инновационной деятельности среди этих молодых людей были рассчитаны нормативные показатели диагностических методик, входящих в блок опросно-тестовой диагностики для данной категории обследуемых. Анализу были подвергнуты 24 переменные, измеренные с помощью шести методик, которые вошли в блок опросно-тестовой диагностики.

Результаты психодиагностического исследования были организованы в базу данных и обработаны с использованием описательной статистики, статистиче-

Были выделены три группы, различающиеся особенностями психологического профиля (рис. 1).

У представителей группы 1 выражена ориентация на стабильность места работы и стабильность места жительства, при этом у них отмечается самый низкий из всех трех групп уровень планомерности, самоорганизации и ориентации на настоящее. Таким образом, следует отметить, что для представителей данной группы в качестве дефицитов, затрудняющих процесс вхождения в инновационную деятельность, выступают высокая ориентация на стабильность и низкая готовность к самоорганизации. При этом в качестве личностных ресурсов могут выступать выраженная жизнестойкость, стремление повышать собственную профессиональную компетентность и ориентация на принятие предпринимательской позиции.

У представителей группы 2 наблюдаются высокие показатели фиксации, ориентации на стабильность места работы и стабильность места жительства, стремление к повышению профессиональной компетентности. Кроме того, у них отмечается низкий уровень жизнестойкости, настойчивости, толерантности к неопределенности, удовлетворенности жизнью. В качестве дефицитов, затрудняющих процесс вхождения в инновационную деятельность, выступают низкая жизнестойкость и низкая толерантность к неопределенности, а также высокая ориентация на стабильность. При этом личностным ресурсом могут выступать готовность к самоорганизации и автономия, а также ориентация на принятие предпринимательской позиции и стремление повышать собственную профессиональную компетентность.

Представители группы 3 отличаются высокой жизнестойкостью и толерантностью к неопределенности, ориентацией на вызов, низкой ориентацией на стабильность места работы и места жительства, они чаще занимаются менеджментом и предпринимательством. При этом в качестве личностного дефицита следует отметить низкую потребность в повышении профессиональной компетентности, что может выступать фактором, затрудняющим полноценную самореализацию личности в условиях



Рис. 1. Психологические профили трех групп, выделенных в результате кластеризации диагностических данных

ского анализа средних значений, корреляционного, дисперсионного, факторного и кластерного видов анализа. Обработка эмпирических данных проводилась с помощью компьютерной версии «Статистического пакета для социальных наук» SPSS 13.0.

инновационного развития современного общества.

Кроме того, «умники» различаются между собой и использованием разнообразных стратегий вхождения в инновационную деятельность как более или менее универсальных способов выбора линии реализации собственного инновационного потенциала. Так, 26,1% молодых людей продемонстрировали выраженную стратегию «генератор идей» (предполагающую яркое проявление творчества, продуцирование уникальных идей при невыраженной настойчивости в дальнейшем воплощении данной идеи в конечный продукт); 18% – стратегию «исследователь» (такая позиция характерна для людей, которые выполняют конкретную исследовательскую задачу; им важно исследовать феномен, процесс, их не интересует, как будет реализован продукт, что для этого нужно); 20,9% – стратегию «менеджер» (ориентация на реализацию идей, на управление людьми и инновационным процессом, склонность рисковать, сохранять спокойствие в ситуации неопределенности); 35% – стратегию «исполнитель» (четкое и последовательное следование инструкциям при минимизации собственной активной позиции).

ОТ РАЗРАБОТКИ ИДЕИ К ЕЕ КОММЕРЦИАЛИЗАЦИИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕФИЦИТЫ

В идеале «У.М.Н.И.К.» – это не просто ученый, исследователь, который разработал новый продукт или предложил новый метод, технологию, это еще и предприниматель, который должен уметь анализировать рыночные возможности, составлять и реализовывать бизнес-план. Также ему необходимы навыки работы в команде, способность действовать в ситуации неопределенности, уметь рисковать, что очень важно в современной ситуации кризиса. Однако большинство «умников», принявших участие в исследовании, предпочитают индивидуально-проектную форму организации вхождения в инновационную деятельность и только 11,6% выбирают командную работу.

Сравнительный анализ психологических профилей студентов – участников конкурсов инновационных проектов в научно-технической сфере (конкурсы

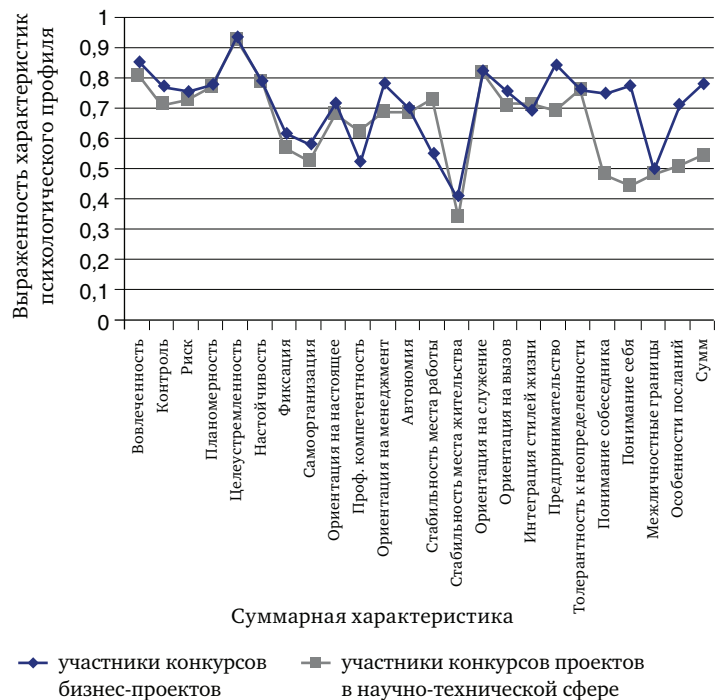


Рис. 2. Психологические профили участников молодежных конкурсов

«У.М.Н.И.К.» и «БИТ-Сибирь») и участников конкурсов предпринимательских бизнес-проектов обозначил ряд интересных различий.

Полученные профили графически представлены на рис. 2. При построении профилей использовались нормированные значения эмпирических данных.

Полученные психологические профили двух групп респондентов и результаты статистического сравнительного анализа показывают, что участники конкурсов инновационных проектов в научно-технической сфере по сравнению с участниками конкурсов предпринимательских бизнес-проектов отличаются более низкими показателями жизнестойкости, самоорганизации, фиксации, меньшей ориентацией на менеджмент, вызов и предпринимательство и более низкими коммуникативными способностями. При этом у них отмечаются более высокие показатели профессиональной компетентности и ориентации на стабильность места работы. Максимальное расхождение у двух групп респондентов, судя по графику, наблюдается в уровне выраженности ориентации на менеджмент и предпринимательство, а также в показателях коммуникативной компетентности. Более высокий уровень дан-



О. М. Краснорядцева, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии факультета психологии Томского государственного университета, доктор психологических наук, профессор

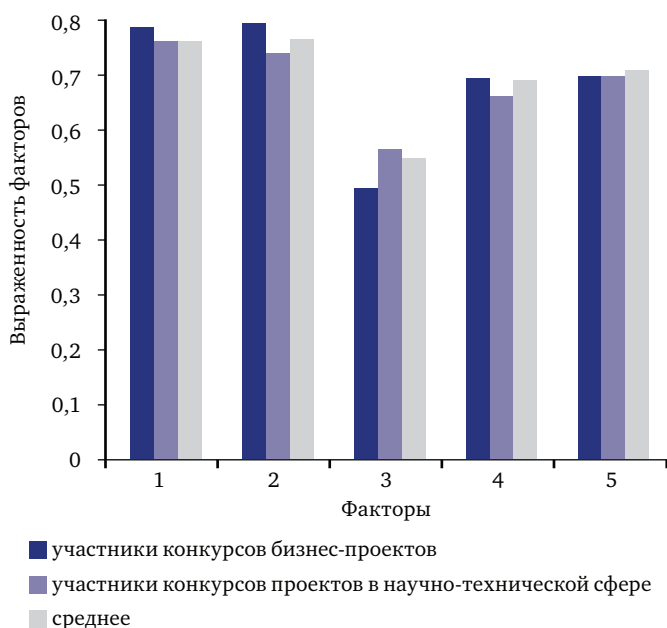


Рис. 3. Соотношение выраженности интегративных переменных (факторов), характеризующих готовность к инновационной деятельности у двух групп респондентов

ных признаков отмечается у участников конкурсов предпринимательских бизнес-проектов. В то же время следует заметить, что участники молодежных инновационных конкурсов разной направленности не различаются по уровню выраженности таких показателей, как планомерность, целеустремленность, настойчивость, автономия, ориентация на служение, интеграция стилей жизни, толерантность к неопределенности и умение выстраивать межличностные границы. Важно отметить, что у всех участников целевой группы наиболее высокие средние показатели из всех исследуемых признаков мотивационной готовности к инновационной деятельности наблюдаются по шкале «целеустремленность».

Соотношение выраженности интегративных переменных (факторов), характеризующих готовность к инновационной деятельности, у участников различных молодежных конкурсов графически представлено на рис. 3.

Как можно заметить, готовность к инновационным формам жизнедеятельности (фактор 1) и ориентация на принятие предпринимательской позиции (фактор 2) в большей степени характерны для участников конкурсов предпринимательских бизнес-проектов. Вместе с тем у них, по сравнению с участниками конкурсов проектов в научно-технической сфере,

наблюдаются более низкие показатели ориентации на стабильность (фактор 3). По показателям «готовность к самоорганизации» (фактор 4) и «независимость» (фактор 5) существенных отличий в исследуемых двух группах не отмечается.

Следует отметить, что большинство участников молодежных конкурсов проектов в научно-технической сфере на момент прохождения диагностического исследования уже были победителями этих конкурсов. Очевидно, у них изначально уже была сформирована некоторая мотивация к реализации собственных инициативных проектов, которая и повлияла на их решение принять участие в конкурсе. С высокой степенью вероятности можно предположить, что придание им статуса победителей конкурса только укрепило данную мотивацию и способствовало ее положительной динамике. Анализируя данные, представленные на рис. 3, следует отметить, что фактор 1 – готовность к инновационным формам жизнедеятельности – у этой группы респондентов принимает значения в пределах нормативных средних значений по данному фактору, поэтому можно сделать вывод о наличии у них личностного ресурса и потенциальной готовности к инновационным формам жизнедеятельности.

Поскольку показатели фактора 2 – ориентации на принятие предпринимательской позиции – у них принимают значения ниже средних нормативных значений по данному фактору, то можно предположить, что более успешная их самореализация возможна именно в области научно-технической сферы, но не в сфере бизнеса и предпринимательства.

Высокие значения по фактору 3 – ориентации на стабильность, – мы полагаем, можно объяснить тем, что участвующие в исследовании молодые люди являются студентами старших курсов или аспирантами. На данном жизненном этапе для них актуальна проблема выстраивания собственной профессиональной и жизненной траектории, и поэтому их стремление к повышению собственной профессиональной компетентности и ориентация на стабильность вполне объяснимы. На данном этапе для них являются значимыми не только содержательные факторы трудовой деятельности, но и стабильность, га-

рантированность рабочего места и места жительства.

Высокие показатели фактора 1 – готовности к инновационным формам жизнедеятельности – и фактора 2 – ориентации на принятие предпринимательской позиции, наблюдаемые у участников конкурсов предпринимательских бизнес-проектов, свидетельствуют о сознательном планировании ими собственной карьеры и наличии у них высокой мотивационной готовности к реализации себя в качестве «инноваторов» и предпринимателей. Также косвенным тому подтверждением является и низкий уровень выраженности у них фактора 3 – ориентации на стабильность, то есть большинство из них придерживается гибкой стратегии в планировании собственной профессиональной и жизненной траектории, для них более значимыми являются содержательные факторы трудовой деятельности, чем стабильность и гарантированность рабочего места и места жительства. При этом у участников конкурсов предпринимательских проектов отмечаются низкая потребность и стремление к повышению собственной профессиональной компетентности (рис. 1). Многие из них считают, что «занятие предпринимательской деятельностью не требует специальной профессиональной подготовки». Рассматривая предпринимательскую деятельность в условиях инновационного развития современного общества, низкую потребность в повышении профессиональной компетентности у участников конкурсов, безусловно, следует отнести к дефицитам, затрудняющим успешную реализацию инновационных предпринимательских проектов.

Готовность к самоорганизации (фактор 4) у этой категории респондентов несколько выше, чем у участников конкурсов проектов в научно-технической сфере. Однако уровень ее выраженности незначительно превышает среднее значение по данному фактору, следовательно, этот фактор также можно рассматривать как некоторый дефицит в условиях реализации инновационной предпринимательской деятельности.

Сравнительный анализ показал, что у участников конкурсов предпринимательских бизнес-проектов уровень

готовности к инновационным формам жизнедеятельности несколько выше, чем у участников конкурсов проектов в научно-технической сфере, значительно выше ориентация на принятие предпринимательской позиции, готовность к самоорганизации и коммуникативные способности. В качестве личностного ресурса, способствующего успешной реализации предпринимательской деятельности, следует отметить высокий уровень коммуникативных способностей у данной категории участников молодежных конкурсов. Но несмотря на высокий уровень общей коммуникативной компетентности, у участников конкурсов предпринимательских проектов, так же как и у участников конкурсов проектов в научно-технической сфере, наблюдается низкая выраженность умения выстраивать межличностные границы в процессе общения, что тоже следует отнести к дефицитам.

В ходе проведенного исследования у данной группы респондентов были выявлены так называемые дефициты, затрудняющие этап их вхождения в инновационную деятельность. В качестве дефицитов следует отметить низкий уровень готовности к самоорганизации (фактор 4) и низкие коммуникативные способности (см. рис. 2 и 3).

Низкие коммуникативные способности участников молодежных конкурсов инновационных проектов в научно-технической сфере объясняются тем, что их профессиональная подготовка происходит в основном в рамках системы «человек – техника» или «человек – знаковая система», где традиционно не уделяется достаточно внимания такому аспекту профессионального становления, как коммуникативная компетентность.

Готовность к самоорганизации, навыки самоорганизации являются необходимым условием успешности любой профессиональной деятельности. Они важны как на этапе разработки собственных инновационных проектов,

Целью программы «У.М.Н.И.К.» является выявление молодых ученых, стремящихся самореализоваться через инновационную деятельность, и стимулирование массового участия молодежи в научно-технической и инновационной деятельности путем финансовой поддержки инновационных проектов.

так и на этапе их реализации. От умения устанавливать эффективные коммуникации с окружающими зависит возможность получения необходимой информации, реализации задуманных целей, установления благоприятного социально-психологического климата, способствующего эффективности совместной деятельности и культуре взаимоотношений как в организации, так и с другими партнерами, вступление в контакт с которыми необходимо для развития и реализации собственных идей и проектов.

Анализ работы фокус-групп, регулярно проводимых с участниками конкурсов, позволил выявить психолого-образовательный контекст проблем, которые на заключительном этапе препятствуют переходу значительной части «умников» к организации предпринимательских проектов:

- идентичность «умников» еще в недостаточной степени оформилась. Она скорее находится в процессе этого оформления, становления, определения и самоопределения. Инновационная деятельность поэтому зачастую выполняет для молодых инноваторов «простую» функцию ориентировки в широком спектре возможностей и путей развития, сама по себе не являясь центральной;

- слишком «текучая» идентичность приводит к неизбежному размыванию каких бы то ни было границ инновационной деятельности: можно бросить готовый к реализации или даже запущенный проект, если он надоед, можно переключиться на другой проект, вообще оставить разработки и погрузиться в науку и т. д.;

- предпринимательская культура с ее ценностями и смыслами многими «умниками» либо отвергается как перспективная для них сфера деятельности, либо в недостаточной степени ассимилирована. Это происходит в том числе потому, что многие из них имеют лишь обобщенное представление о том, каков должен быть настоящий предприниматель «внутри» и какова его жизнь «снаружи». Это

приводит к преждевременному принятию жизненных решений, что «ломает» в итоге профессиональную стратегию;

- вопросы командной работы в инновационной деятельности, при которой, как известно, она наиболее эффективна, «страдают» как со стороны участников программы «У.М.Н.И.К.», так и со стороны участников предпринимательских проектов. Часто она отвергается, не принимается, отсутствует понимание ее функций либо происходит смещение ролей, расширение или сужение психологических границ и т. д. В итоге полноценная команда – это скорее редкость, чем обыденная практика. С позиций мировой психологической практики – это проблема командообразования;

- молодым инноваторам недостает коммуникативных компетенций и навыков презентации.

Для них самих это наиболее очевидная проблема. Обычно она связана с тем, что в узкой технической сфере для разработки проекта используется свой, понятный только специалистам специфический язык, который «там» эффективен, но от которого необходимо отказываться в других «местах»; возникает проблема «перевода». Более того, инноваторам необходимо не только учиться раз-

говаривать на одном языке с инвесторами и экспертами, но и психологически грамотно преподнести себя и свою идею. Отсутствие целостной системы взаимодействия между научной и коммерческими сферами в настоящее время – существенное препятствие, хорошо рефлексированное молодыми людьми;

- в связи с чрезвычайной занятостью участников программы «У.М.Н.И.К.», пытающихся совмещать обучение в университете, научную и инновационную деятельность, встает вопрос о правильной организации времени. Зачастую на данном жизненном этапе возникают физические и психологические перегрузки, связанные с пренебрежением к отдыху, отсутствием личной жизни, неумением

Жизнь человека в сущности своей есть постоянно идущий процесс перехода возможностей в действительность, а одаренность лишь фиксирует степень или качество этого перехода, оборачивающегося большим или меньшим приростом исходных возможностей.

правильно переключаться с одной задачи на другую.

СТАНОВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННО АКТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ЗАДАЧА ОБРАЗОВАНИЯ

Следует признать, что предпринятые нами попытки составить психологический портрет типичного «умника» традиционным способом выделения (и объединения в «портрете») психических и личностных черт и качеств, присущих «инновационной личности», оказались не очень успешными. В этом «портрете» растворяются характеристики механизма, который как раз и обеспечивает человеку возможность выхода за пределы устоявшихся норм и поведенческих стереотипов. Для решения проблемы необходимо было выйти за рамки того образа человека, который сложился в психологии. Этот образ формировался под влиянием представлений о человеке как существе, природой своей предуготовленном к приспособлению к меняющимся условиям среды. Слишком недалеко ушла наука от того времени, когда сверхадаптивные, нормотворческие, инициативные проявления воспринимались чуть ли не как патологические отклонения. Поэтому если психология еще что-то знает о загадочном процессе, в котором актуальная потребность «узнает себя в предмете», превращая его тем самым в мотив деятельности, то уже практически она мало что знает о том, как «узнает себя в предмете» возможность. Однако здесь заключена вся тайна мотивации свободного действия, мотивации сверхадаптивного поведения.

Любые исследования в области потенциалов человека – а их выделено достаточно много (жизненный потенциал, интеллектуальный потенциал, личностный потенциал, трудовой потенциал и т. д.) – сталкиваются с одним и тем же «узким» местом. Речь идет о том, что даже самое тщательное описание совокупности имеющихся в наличии человека возможностей (ресурсов) малоинформативно, поскольку даже самый выверенный список наличных возможностей не позволяет делать суждения о том, где, когда, как и с какой вероятностью они могут быть задействованы.

Иными словами, «потенциал может проявиться в определенных условиях, если такие условия наступят, а если не наступят – не проявится, и тогда потенциала как бы «не будет видно» [6]. Но что означают эти «определенные условия», «соответствующие условия», наступление которых означает возможность проявления «совокупности наличных возможностей»? Как человек узнает (осознает), что именно здесь и теперь он может реализовать свой инновационный (или любой другой) потенциал, то есть перевести наличные возможности в действительность? На какие признаки внешнего как на соответствующие его преобразующим возможностям он при этом ориентируется? В какой форме эти внешние условия заявляют о себе как о поле, достойном приложения сил, пространстве, которое может быть преобразовано инновационным (и инициативным) действием?

Отметим, что в настоящее время социальная значимость проблемы развития инновационного потенциала россиян осознана достаточно хорошо, причем на всех уровнях власти, различных общественных институтов, включая систему общего и профессионального образования. Становится очевидным, что за отсутствием людей, обладающих развитым инновационным потенциалом, теряют смысл рассуждения об инновационном потенциале предприятия, организации, отрасли и т. д. Приходится отодвигать в сторону привычные рассуждения о «человеческих ресурсах» и «человеческом капитале». Оказывается, человек представляет собой такое начало, которое нельзя редуцировать к простой функциональности: он не встраивается напрямую в экономические, производственные и другие подобные системы. Многочисленные научные разработки по определению инновационного потенциала страны, региона, предприятия и т. д. упираются в конечном счете в проблему оценки и развития инновационного потенциала людей, включая их мотивационную готовность к инновационной деятельности, инновационную мобильность, способность выходить за пределы стереотипного поведения, осваивать новое и т. д. Университетское, последипломное, непрерывное образование посте-

пенно обретает в качестве одной из основных целей воспитание личности, активной в инновационном плане [4]. Становление инновационного потенциала личности в условиях профессионального образования оказывается одной из приоритетных задач внутри большого проблемного поля, которое открывается по мере осознания того, что инновационный потенциал граждан страны является условием и обобщенной характеристикой ее конкурентоспособности.

Аналитики много пишут о том, что требуются коренные изменения в образовании и воспитании школьников, студентов, специалистов, указывая при этом на отсутствие адекватных методик оценки и развития инновационного потенциала личности. Само понятие «инновационный потенциал» стало «концептуальным отражением феномена инновационной деятельности» [5].

Инновационная активность, если ее представить как динамический фактор жизнеосуществления человека, открывается в новом качестве, а именно – как стратегический ресурс жизнеосуществления, характеризующий его интенсивность, энергетику, а также способ жизни, ее стилевые особенности. Инновационный потенциал – это интегральная системная характеристика человека, определяющая его способность генерировать новые формы поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства, а также обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления [3].

У современной российской молодежи формально есть реальные пути для вхождения в инновационную деятельность. Это возможно и в рамках образовательных программ, реализуемых в конкретных учреждениях профессионального образования (в том числе включая возможности дополнительного образования и существующих при вузах ресурсных центров, и студенческих бизнес-инкубаторов), и в рамках молодежных конкурсов в научно-технической сфере, проводимых государственными некоммерческими организациями. Однако если рассматривать вхождение в инновационную деятельность как весь

ма непростой процесс обретения молодыми людьми опыта инновационного поведения, что проявляется в разворачивании способности к проектированию своего продвижения в инновационном секторе экономики и бизнеса, то дело обстоит совсем не так обнадеживающе, как представляется на первый взгляд. Инновационное поведение – это поведение, которое осуществляется путем выхода за пределы сложившихся установок и поведенческих стереотипов, оно не инициируется системой периодически актуализируемых (воспроизводимых) потребностей, а возникает само по себе, причем в тех точках жизненного пространства человека, где сходятся как минимум три фактора:

- возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным и т. д. потенциалом;
- среда, отвечающая этим возможностям, то есть размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация;
- готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь» [2].

Именно в феноменах инновационного поведения проявляет себя особая, только человеку присущая форма перехода возможности в действительность, то есть заявляет о себе процесс саморазвития человека.

3. Особенно важно, с нашей точки зрения, что вхождение молодежи в инновационную деятельность начинается с выбора образовательной траектории. Сделанный выбор позволяет дифференцировать студенческую молодежь по доминированию основных направлений вхождения в инновационную деятельность, проследить динамику, проанализировать причины появления, изменения, флуктуаций определенных траекторий, что в свою очередь дает возможность прогнозировать возможные направления развития молодежных сообществ в инновационном плане.

Очевидно, что назрела необходимость введения в профессиональное образование специальных программ, задача которых – развитие инновационного потенциала интеллектуально одаренной молодежи, реализующей себя в области научно-технического творчества. В Томском государственном универси-

тете в течение ряда лет разрабатываются и успешно апробируются программы психолого-образовательного сопровождения процесса вхождения молодежи в инновационную деятельность. Они ориентированы на расширение возможностей существующих сегодня разнообразных и, как правило, системно и структурно не связанных между собой форм вовлечения молодежи в инновационную деятельность, инициированных как государственными (в том числе и образовательными) структурами и фондами, так и негосударственными. Программы имеют модульно-компетентностную структуру. Каждый модуль программы – это определенный этап формирования компетенций ее участников, который связан с одним из важных аспектов образовательной деятельности студента; все модули соединены между собой таким образом, что при обучении достигается кумулятивный эффект, а каждый модуль является базой для последующих. Совокупность модулей позволяет выстроить программу, направленную на развитие у студентов необходимых для инновационной деятельности компетенций. Модульная структура психолого-образовательной программы предоставляет возможность проектирования индивидуального образовательного маршрута участника в зависимости от исходного уровня развития его профессиональной и личностной компетентности.

Содержательную основу программ составляет принцип непрерывности и преемственности процесса формирования у молодежи мотивации к инновационной деятельности в условиях открытой информационно-образовательной среды. Основным психологическим механизмом такой работы является обретение (или расширение) молодыми людьми опыта превращения своего личностного потенциала и возможностей социальной (в том числе и образовательной) среды в ресурсы собственного образования как процес-

са самосозидания, создания себя путем полагания себя в мир инновационной культуры.

Реализация программ предполагает использование активных технологий и методов обучения (тренингов, технологий социального, образовательного и научно-исследовательского проектирования, кейс-стади, портфолио как формы оценивания образовательных достижений, результатов и инновационных продуктов студента в практикоориентированном образовательном процессе, деловых игр как формы погружения в профессиональное образование и спо-

соба формирования индивидуального образовательного заказа и индивидуальной образовательной траектории студентов через проявление их образовательных установок и представлений, образовательных событий, социальных действий и профессиональных проб как форм развития у студентов ключевых, профессиональных и инновационных компетентностей).

Важнейшим условием вхождения в инновационную деятельность является наличие специально организованной рефлексивной аналитики проектирования профиля инновационной деятельности. Это существенно меняет содержание и направленности диагностического сопровождения, программа которого должна быть спроектирована как информационное образовательное, развивающее пространство и должна создавать возможности участникам для «выхода из своих границ», реализации способности быть «избыточными», несамостоятельными и через это постоянно «самопроектирующимися». Диагностические результаты в этом случае могут использоваться для проектирования специфического образовательного пространства, точной постановки задач образовательной программы на основе прогноза, «стратегической» информации о ее участниках, они будут адекватны для использования са-

Готовность к самоорганизации, навыки самоорганизации являются необходимым условием успешности любой профессиональной деятельности. Они важны как на этапе разработки собственных инновационных проектов, так и на этапе их реализации.

мими респондентами в целях саморазвития, а также в ситуации конкурса позволят соотнести друг с другом результаты участников.

Представление об образовании как ресурсе инновационного развития страны предполагает такую его организацию, в которой человеку в сетевом и открытом пространстве предоставляется возможность участвовать в своем образовании (возможность самому разрабатывать и определять его содержание и формы). Жизнь ставит молодого человека перед необходимостью выбора форм и норм своего образования, когда качество образования определяется самим человеком. Новые формы организации образования вступают в противоречие со сложившейся практикой, в которой содержание, формы и нормы образования «предписываются» и «задаются». Развитие же инновационной активности молодежи, на наш взгляд, связано с:

- распространением таких *форм организации образования*, как образовательные события, образовательные проекты, программы, конкурсы, которые являют-

ся *условием* для включения молодежи в инновационную деятельность;

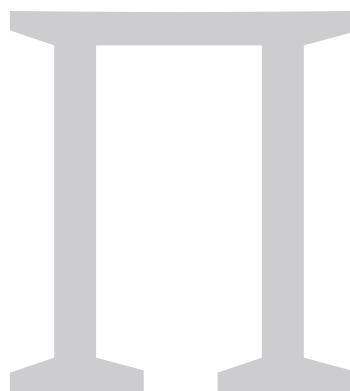
- появлением *особых структур*, поддерживающих и развивающих ее у участников образования (бизнес-инкубаторы);
- превращением инициативных групп в *образовательные сообщества*, в которые входят не только «инициативные профессионалы», но и разные участники инновационной практики, в том числе представители работодателей, разных социальных и общественных групп, ориентированные на реализацию своих ценностных представлений об образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
2. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Психология инновационного поведения. Томск: ТГУ, 2009.
3. Клочко В. Е., Краснорядцева О. М. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» // Вестник ТГУ. 2010. № 337.
4. Кокурин Д. И. Инновационная деятельность. М.: Экзамен, 2001.
5. Макагон Б. Социально мобильная личность. По материалам Освіта-ua 20.02.2007. <<http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&file=print&id=962>>.
6. Макареня Т. А. Организация и планирование производства. Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2007. <<http://www.aup.ru/books/m178/>>.

Парадокс программ развития школы: программы есть, а развитие?

Стратегическое планирование имеет дело не с будущими решениями, а с будущим принятым сегодня решением.
Питер Друкер



Почти 20 лет назад в науку и практику стратегического управления образовательными системами прочно вошел термин «программа развития»¹. Теперь нет образовательного учреждения, которое бы не имело своей программы, представляющей проективный взгляд на средне- и даже

дальнесрочную перспективу. Отработаны технологии разработки таких программ как инструмента стратегического планирования деятельности образовательных учреждений (ОУ), лучшие из них получили на реализацию преобразований «президентский миллион».

В основу разработки программы развития в соответствии с научно-методическими рекомендациями положен проблемно-ориентированный анализ, позволяющий обеспечить «проективный мост» между потребностями будущего и реальным состоянием жизнедеятельности ОУ. *Проекция будущего на настоящее, выделение основных направлений преобразований с детализацией их на этапы и планы действий, подкрепленных ресурсами, представляют собой ключевые позиции программы развития.*

Эффективность такого инструмента стратегического планирования деятельности образовательных учреждений не

подлежит сомнению. Однако, освоив технологию, позволяющую добиваться устойчивого развития образовательного учреждения, мы все же не ощущаем уверенности в правильности выбранных стратегий, что лишним раз подтверждает блестящую мысль П. Друкера, вынесенную в эпиграф данной статьи. Разрабатывая программу развития ОУ на период до 2020 года, управленческая команда школы **сегодня должна принять ту стратегию, которая будет способна решать задачи завтрашнего дня.**

Чего греха таить, многие из нас – разработчиков и проектировщиков стратегий развития своих ОУ – делают это, используя простой перенос сегодняшних задач в будущее: повысить качество образования, развивать профильность обучения, шире применять практику общественно-государственного управления, внедрять и осваивать новые образовательные, педагогические и, в первую очередь, информационные технологии, развивать проектно-исследовательскую деятельность, осваивать стандарты нового поколения и т. д.

Представленный общий перечень задач актуален для школы сегодняшнего, но не завтрашнего, а тем более послезавтрашнего дня. Д. Шон, один из видных специалистов в области рефлексии деятельности, указывал, как пишет Р. Акофф, что «по мере ускорения темпов перемен сложность встающих перед нами проблем возрастает. Чем



об авторе



Л. М. Плахова, заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования

¹ Автор данной статьи была в числе первых разработчиков программы развития образовательного учреждения под руководством М. М. Поташника [23].

сложнее эти проблемы, тем больше времени требуется для их решения. Чем больше возрастает темп изменений, тем быстрее изменяются проблемы, которые нам необходимо решить, и тем короче период, в течение которого будут верны решения, находимые нами. Следовательно, *к тому времени, когда мы найдем решения стоящих перед нами проблем, обычно самых важных, сами проблемы изменятся настолько, что наши решения утратят релевантность и эффективность, а то и окажутся мертворожденными*. Иными словами, многие наши решения будут относиться к проблемам, которые уже потеряли свою актуальность. В результате мы все более и более опаздываем» [1, с. 12] (курсив наш. – Л. П.).

Вот так и останавливаемся мы на смысловом перепутье: если известные сегодня проблемы и намеченные сегодня пути решения потеряют свою актуальность, то стоит ли так далеко заглядывать в будущее? Может быть, лучше «синица» краткосрочного стратегического управления в руках управляющей команды сегодня, чем «журавль в небе» неясных ориентиров развития завтрашнего дня? Ведь так мы будем более устойчивы в своем развитии, нежели уготовим своей школе неясный путь в «потемках будущего», тем более что сейчас мы понимаем основные требования, предъявляемые к школе государством и обществом, и стараемся соответствовать государственному заказу и социальному запросу.

Именно эти сомнения и толкают нас сегодня на решение краткосрочных задач во временной перспективе с продолжающимися дискуссиями о том, что есть качество образования, каким мы его себе представляем и как его необходимо оценивать, как и для кого развивать профильную школу, какие компетенции должны стать базовыми, а какие специальными и т. д. Не умаляя значения поставленных вопросов для развития образования, обратимся к одному из важнейших приемов в области аналитической компетентности – к *смысловой рефлексии* наших достижений и того, чего не удалось достичь за предшествующий период развития, к оценке сущности изменений, происходящих в нашем обществе, ведущими институтами которого являются семья и школа.

Для этого нам необходимо, в отличие от традиционного проблемно-ориентированного анализа, разрабатываемого в программе развития, составить не обобщенный заказ государства и общества к школе, а честно и с завышенными требованиями к самим себе (то есть к школе) посмотреть на *вклад школы в эффективное решение насущных социокультурных проблем*, которыми больна страна. Автору этой статьи, пришедшей в школу с университетской скамьи и проработавшей в ней более 25 лет сначала учителем, затем заместителем директора и директором, совсем не чужда позиция отторжения претензий, которые сваливают все причины и недостатки в воспитании и безнравственности подрастающего поколения на недоработку школы и только школы, сначала советской, а теперь российской. Однако хочется напомнить, что задачи воспитания и социализации детей в школьный период их детства проектирует в своих стратегических документах развития само ОУ. Значит, мы, педагогическое и управленческое сообщество ОУ, сами должны оценить достигнутые результаты решения поставленных задач и задаться вопросами: какой социокультурный эффект дает (и дает ли?) применение разработанных нами же стратегий и как это наше «стратегическое слово и дело» отзывается на качественном изменении социокультурной ситуации в нашем ОУ, в нашем микрорайоне, в нашем районе, в нашем городе и т. д.

Говоря о развитии, сущностью которого является качественное изменение, зададимся вопросом, а стало ли меньше за последние 15–20 лет реализации наших программ развития ОУ:

- хамства в быту, в учреждениях, на дорогах и т. д.;
- невежества, проявляющегося в неуважении к личности, людям, стране;
- грязи в общественных местах, в подъездах наших домов, на улицах и местах работы и нашего с вами отдыха;
- нетолерантности, доходящей до неприкрытой ненависти во взглядах, мыслях, высказываниях и непристойных действиях по отношению к людям с другим цветом кожи, другой национальностью, другой религией;
- пьянства и наркомании, широко шагающих по стране и «молодеющих» с каждым годом;

- преступности, также молодеющей год от года и пополняющей число жителей в местах предварительного заключения, тюрьмах, колониях;

- сиротства, когда лишенными семьи и заботы становятся и дети, и старики;

- инфантильности, когда перекладывание не только проблем семьи, но и проблем внутри трудового коллектива организации, проблем социального общежития в домах, микрорайонах и городах, проблем государственного жизнеустройства на плечи тех, «кому это положено для нас решать», становится диагнозом общества;

- прагматичности, когда меркантильная сторона жизни начинает явно довлеть над духовностью и нравственными устоями?

Список таких вопросов можно продолжить.

Конечно, в том, что позитивных и качественных изменений в поставленных вопросах социокультурной направленности не наблюдается, «виноваты» не только школа и система образования, но и все функционально-отраслевые системы и ведомства, к чьим компетенциям тоже относится решение этих проблем. Однако тешить себя мыслью о том, что не только мы виновны в отсутствии изменений, – это один из тех неэффективных путей избавления от проблемы, о которых говорили Р. Акофф и Ф. Эмери [2, с. 115–116], выделяя *устранение* (а в нашем случае – *отстранение*) от проблемы как одну из часто встречающихся практик. Другим путем является именно *решение* проблемы, которое требует отбора известных способов, методов и средств. Однако оно не всегда бывает эффективным, поскольку мы, управленцы, нередко бываем некомпетентны и в самой постановке задачи, и в отборе средств, которые с учетом специфики наших условий позволяют решить эту проблему. Очевидно, поэтому в языке наших отечественных управленцев так укоренилось выражение «порешать проблему», что вовсе не означает справиться с нею. Третьим, по мнению Р. Акоффа и Ф. Эмери, является путь *разрешения* проблемы, который требует качественно новой постановки проблемы и вытекающих из нее задач.

Назвать школу субъектом, отстраняющимся (как страус прячет голову

в песок) и отстраняющимся («не наше ведомство») от ответа на поставленные вопросы, нельзя, но нельзя и считать школу успешной в их решении.

Вместе с тем, когда школу «призывают к ответу», реакция нашего педагогического сообщества на этот вызов чаще всего проявляется в «уточнении» наших компетенций: задача школы заключается в том, чтобы учить, а воспитывать должна не только школа, но и, прежде всего, семья и обязательно само общество, а раз этого не происходит, то полностью возлагать вину на школу нельзя. Таким образом, с одной стороны, отграничивая область своих учебно-воспитательных компетенций, мы тем самым продолжаем отстраняться от болевых социокультурных проблем общества. С другой стороны, принимая на себя обязательства не только в краткосрочной, но и в средне- и даже долгосрочной перспективе по выполнению государственного заказа и государственного задания, мы считаем себя включенными в решение насущных проблем образования, и от того, насколько результативно и эффективно мы их «порешаем», зависит один из важнейших ресурсов функционирования ОУ – его финансирование.

Встав на позиции необходимости *разрешения* проблем, надо обязательно выполнить важное условие и принять, как бы это ни было для нас сложно, установку на то, что социокультурные проблемы в обществе, с которыми мы все сталкиваемся, – это наша общая беда и общая забота!

Все мы «вышли из школы», и наши дети через достаточно короткий срок (который как раз и составляет период реализации одной программы развития ОУ и начало разработки и действия следующей) становятся родителями наших новых учеников и воспитанников, возвращая нам, как бумеранг, в ОУ наш же собственный обобщенный результат с отражением всех нерешенных или недорешенных в свое время задач. Возвращаются к нам наши же педагогические и управленческие проблемы «недообученности» и «недовоспитанности», но теперь умноженные на негативный социокультурный эффект их распространения в обществе. Образно говоря, за что боролись, на то и напоролись.

Боролись, согласно нашим программным документам, за качество образования, обученность и воспитанность, – вот и видим результат своей борьбы в уничижительном и потребительском отношении к школе, в поверхностном отношении к значимости семьи в воспитании детей, в переключении забот о ребенке в связи с непомерной занятостью на чужие плечи, в непонимании социокультурного феномена детства как уникального явления, в приходе в школу нами же выращенных молодых специалистов-педагогов, со школьной, а затем студенческой скамьи впитывающих профессиональные установки на решение сначала учебных, а уж затем, если хватит времени и сил от непомерной нагрузки, и воспитательных задач, подразумевающих, в частности, проведение различных мероприятий, и т. д.

Так что не удастся нам ни отстраниться, ни «порешать» социокультурные проблемы, поскольку они, отягощаясь изменениями в обществе, обрушиваются на нас с многомерно увеличивающейся силой. Поэтому путь один – разрешение проблем как разрубание гордиевого узла.

Образно и емко этот узел социокультурных проблем можно обозначить так: *мы живем в ситуации дефицита культуры в стране с великими культурными традициями*.

Ясно, что решение такой тяжелой проблемы никак не может быть отнесено лишь к ведомственным задачам, например, министерства, непосредственно «отвечающего за культуру». Разрешение этой проблемы возможно только с изменением, в первую очередь, вектора образования от полюса «обученности» к полюсу «образованности», а точнее **просвещенности**. Определяя понятие «просвещение», В. И. Даль толковал его как «свет науки и разума, согреваемый чистою нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека; научное образование при ясном сознании долга

своего и цели жизни». А педагогическую задачу просвещения В. И. Даль [14] видел в том, чтобы *даровать свет* умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру, *образовывать ум и сердце*.

Думаю, что многие из моих коллег согласятся с тем, что мы беспечно углубились в «образование ума», сосредоточившись на задачах обучения, программах и новых и новейших технологиях, мы забыли (или, точнее, отодвинули на второй план) «образование сердца», продолжая

усугублять нравственную и социальную болезнь, диагноз которой очень четко поставил А. Н. Леонтьев: *«обнищание души при обогащении информацией»*. Выдавая аттестат о среднем полном образовании, мы не заботимся теперь об «аттестате зрелости», который должен бы говорить о том, что в течение школьного периода детства ребенок не только прошел шко-

лу освоения предметной грамотности, но и освоил личностную и «социальную общегражданскую грамоту мысли и чувства» (М. К. Мамардашвили). Он должен быть не только способен к решению (компетентен для решения) привычно-алгоритмичных задач, но и успешно применять освоенные личностные, когнитивные, социальные и рефлексивные компетенции в решении разных видов задач: задач с недостаточными условиями, комплексных задач, где человек самостоятелен в постановке целей и отборе способов и ресурсов их достижения, исследовательских задач, становясь инициатором и (или) соорганизатором и исполнителем социально значимого проекта, вероятностных задач, которые возникают в условиях неопределенности.

Размышляя о том, что такое просвещение, выдающийся мыслитель нашего времени К. М. Мамардашвили считал, что это «взрослое состояние» человечества, то есть способность людей думать своим умом и ориентироваться

Взяв ориентир на образованность, мы подчеркиваем направленность образования на развитие способности человека образовывать и развивать себя (имея в виду широкий кругозор, разнообразие интересов, разносторонние способности, эрудицию, способ мышления и т. д.) не только в школьный и институтский периоды, но и в течение всей своей жизни.

без внешних наставников и авторитетов, не ходить «на помочах» [19]. Эта позиция сейчас как никогда созвучна целям и задачам модернизации страны, успешность которой напрямую зависит от образованности (а не только выученности и обученности [18, с. 38]), просвещенности («просвещенный человек – современный образованием, книжный, читающий, с понятиями об истине, доблести и долге» – В. И. Даль) и компетентности, проявляющейся как момент истины в деятельности субъекта («компетентность как точка пересечения задачи со способностью человека» [28]).

Таким образом, именно образованность, просвещенность и компетентность становятся теми тремя взаимосвязанными смысловыми ценностными ориентирами, на которые должно быть направлено образование подрастающего поколения.

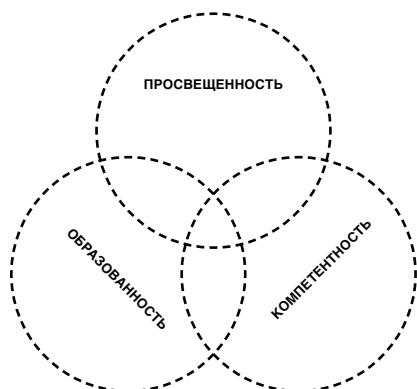


Рис. 1. Взаимосвязь ценностно-смысловых ориентиров образования

Казалось бы, в приведенных на рис. 1 позициях нет ничего нового. О качестве образования, проявляемого в обученности, мы говорим и пишем, а компетентный подход уже прочно вошел в лексикон программных документов каждого ОУ. Подзабытое слово «просвещенность», впрочем, тоже не станет новым, если мы придадим ему смысл «вос-

питанности». Поэтому на первый взгляд кажется, что все остается, как и прежде, на своих местах, просто в очередной раз употребили для стратегических ориентиров более красивые слова.

Между тем речь идет о принципиальном изменении смысловой «огранки» в выборе именно таких ориентиров развития образования.

ОБРАЗОВАННОСТЬ. Понятие «образованность» как важнейший смысловой ценностный ориентир образования включает широкий спектр качественных характеристик, которыми должна обладать образованная личность.

Так, по данным исследования А. С. Гусевой [13], посвященного социальному восприятию профессионализма, говоря об образованной личности, как правило, отмечают прежде всего широкий кругозор (35%), разнообразие интересов и разносторонность способностей (27%), эрудицию, компетентность, интеллигентность (по 20%). Для субъекта, который выступает «носителем» образованности, показательно то, что его культурно-интеллектуальные возможности позволяют наилучшим способом овладеть стратегией и тактикой деятельности на высоком профессиональном уровне (79%). Основной характеристикой стиля деятельности такого субъекта становится «способность к диалогу и сотрудничеству» (67%), каждого четвертого отличает широкий кругозор и незаурядность, которые непременно связаны с инновационными способностями (83 и 67%). Для высокообразованной личности более характерны своеобразные, особенные личностные черты (86%), проявления воли (72%), способ мышления (57%). Больше всего всесторонняя образованность как компонент общей культуры (75%) связывается с высокой моральной позицией в социуме.

Табл. 1

Образованность	Компетентность	Просвещенность
<ul style="list-style-type: none"> • Широкий кругозор • Разнообразие интересов • Разносторонность способностей • Эрудиция • Культурно-интеллектуальные возможности • Способ мыслительной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> • Владение стратегией и тактикой деятельности на высоком уровне • Способность к диалогу и сотрудничеству • Инновационные способности 	<ul style="list-style-type: none"> • Интеллигентность • Незаурядность • Общая культура • Высокая моральная позиция в социуме

Представленный спектр характеристик, отличающий образованную личность, показывает, насколько сложно из этой совокупности качеств выделить то, что на рис. 1 относится именно к области «образованность», поскольку в социальном восприятии образованная личность является одновременно и компетентной, и просвещенной. Тем не менее позволим себе «препарировать» целостность социального восприятия и дифференцировать приведенные качественные характеристики по признакам «образованность», «компетентность» и «просвещенность» (см. табл. 1 на с. 111).

Взяв ориентир на образованность, мы подчеркиваем направленность образования на развитие способности человека образовывать и развивать себя (имея в виду широкий кругозор, разнообразие интересов, разносторонние способности, эрудицию, способ мышления и т. д.) не только в школьный и институтский периоды, но и в течение всей своей жизни. Поэтому к произошедшей в свое время и теперь уже ставшей привычной замене термина «ученик (студент)» на «обучающийся (обучающий себя)» теперь мы добавим «образовывающийся» как способность субъекта образовывать и развивать себя. Образованный человек – это не только тот, кто освоил, согласно полученным документам об окончании образовательного периода, программы обучения определенного уровня и таким образом получил образование. По определению В. И. Даля, «образованный человек, получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям. *Образованный*, научно развитой; воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи; первое, умственное образование; второе, внешнее <...>». Намеренно не продолжая сейчас фразу из «Толкового словаря великорусского живого языка», ограничиваемся важными для нас позициями:

- образованный как научно развитой (развитие за счет постижения наук), умственно развитый человек, обладающий определенными знаниями. Как писал М. Л. Гаспаров, крупнейший специалист в области классической и современной филологии, «образованность» относится к человеку уже сформировавшемуся, форма его совершенствуется, корректируется внешней обработкой, приоб-

ретаает требуемый образ <...> подчас довольно сложный, но всегда благоприобретенный трудом» [10, с. 88];

- образованный как воспитанный, то есть впитавший принятые в обществе правильные образцы поведения. «Воспитанный человек – выросший в обычных правилах светского приличия» (В. И. Даль). «“Воспитанность” – это то, что впитано человеком с младенческого возраста, “с молоком матери”: оно усвоено внутри прочнее и глубже всего, однако по содержанию оно наиболее просто, наиболее доступно малому ребенку» (М. Л. Гаспаров) [10, с. 88].

Иными словами, к образованности как отдельному элементу выделенной нами совокупности ценностных ориентиров мы относим такую направленность образования, которая связана с тем, что и как человек осваивает, развиваясь в процессе обучения и воспитания, самообучения и самовоспитания.

Сконцентрированность только на этом элементе выделенной совокупности ценностных ориентиров образования при отсутствии других, собственно, и привела к тому, что образованность методически и дидактически разрабатывалась в знакомом каждому педагогу «триединстве задач» обучения, воспитания и развития, а мерой освоенности выступали ЗУНы (знания, умения, навыки) и возможность оценивания их как результат выученности и обученности: «Выученность (как результат элементарного – первоначального – обучения и воспитания) есть устойчивые навыки воспроизведения общепринятых норм поведения и нормативных текстов, или на старопедагогическом языке “глубокие, прочные знания, отличные прилежание и поведение”, “обученность” (как результат профильного обучения) есть такое освоение школьной премудрости, когда возникает возможность самостоятельного понимания и делания, то есть интерпретации полученных знаний и умений <...> самим учеником, возможности и желания использовать их в подобной, сходной, частично новой и полностью незнакомой (жизненной) ситуации» [18, с. 37].

Именно компетентностный подход воспринимается ныне педагогическим сообществом как спасительный выход из преобладания ЗУНовской парадигмы,

где мерилом образованности выступает факт освоения знаний, умений и навыков, закрепленных в требованиях программы обучения определенного уровня, в жизни закрепленный бытующей установкой «быть образованным – значит получить “корочку” аттестата о среднем образовании, диплома о высшем образовании, “корочку” кандидата и доктора наук» и т. п.

Знания, умения и навыки перестают быть основным результатом образования, но становятся средствами решения человеком задач различного характера. В последнее время рядом исследователей² отстаивается мысль о том, что главным результатом является уровень образованности. Уровень образованности трактуется как ценностно-ориентированная способность личности решать задачи в различных сферах жизнедеятельности, используя освоенные в процессе образовательной деятельности знания, умения, навыки. В зависимости от типа жизненных задач, которые способен решать человек, О. Е. Лебедев выделил четыре уровня образованности: 1) грамотность; 2) функциональная грамотность; 3) информированность; 4) компетентность [17, с. 24].

КОМПЕТЕНТНОСТЬ. Смена ценностных ориентиров образования на освоение компетенций и оценивания результатов образования по реальной компетентности требует иной методологии проектирования образования, опирающейся на принципы деятельностного подхода, вариативного образования и основанной на этих принципах стратегии социокультурной модернизации образования.

Как показывает практика, в том числе и анализ стратегических программ ОУ, попытка решить эту проблему уже известными и широко применяемыми способами привела к тому, что ЗУНы чаще всего «заменяют» компетенциями, а результативность образования по-прежнему оценивается по соответствию «правильных ответов правильным вопросам». Образно говоря, ЗУНовская педагогика «сменила имидж».

При этом произошла не просто подмена смысла компетентностно-ориентированного образования, то есть образования, ориентированного на компетентность как ценностно-значимый результат развития личности, проявленный в различных сферах деятельности. Обнаруживается тенденция, отражающая некомпетентные методы использования удобных и проверенных ЗУНовских технологий, но теперь уже с позиций «компетентностного подхода»: если есть компетенции, то теперь именно они должны быть освоены, а их освоенность – оценена. Вот и выведена таким образом «новая» ЗУНовская формула оценки образования, теперь уже с позиций «компетентностного подхода»: освоил компетенции – получи отметку за компетентность. Как пишет методолог В. В. Мацкевич, «внутрипрофессиональная критика не поднимается до принципиальной постановки проблемы содержания образования, а ограничивается *подстановкой на место ЗУНов* других предметных или рассудочных категорий, например, способностей, индивидуального способа деятельности или личностного знания» [20, с. 119] (курсив наш. – Л. П.).

Именно так, сменив «имидж» и мимикрировав в свете новых подходов, ЗУНовская парадигма продолжает доказывать свою живучесть в новых условиях, чему, безусловно, способствует и внедрение ЕГЭ не только как инструмента оценивания качества знаний обучающихся, но и как мерил качества деятельности ОУ как социального института выполнения государственного заказа к образованию.

Причиной всему тому является недостаточность понимания и осознания сути компетентностного подхода, который в отрыве от методологии деятельностного подхода оказывается лишенным своего основания и потому «скатывается» на устойчивые рельсы ЗУНовской парадигмы. При выделении в компетентностном подходе базовых паронимичных³ понятий «компетенция» и «компетентность» вне зоны внимания

² Эти идеи представлены в исследованиях О. Е. Лебедева, А. П. Тряпицыной, Т. Б. Алексеевой, О. В. Акуловой, Л. Н. Башариной, Л. Н. Бережной, И. Ю. Гутник, Г. В. Даниловой, Е. Н. Каркуновой, Ю. В. Козырева, О. О. Макарычевой, Н. И. Неупоковой, С. А. Писаревой, Е. В. Пискуновой и др.

³ Паронимия (греч. *para* – около и *опута* – имя) – явление частичного звукового сходства слов (паронимов) при их семантическом различии.

практиков остается область, отражающая то, что обуславливает сущностную связь между ними (схема 1).

Основываясь на определении, данном почти полтора десятка лет назад, но доказавшем за эти годы свою полноту и точность, компетенция рассматривается как совокупность «знаний в определенной области, навыков и отношений, которые влияют на значительную часть <...> деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности, которые могут быть измерены через принятые стандарты и которые могут быть развиты через обучение» [29] (курсив наш. – Л. П.). Для использования этого определения в качестве основы акцентируем внимание на понимании термина «навык»⁴, трактуемого как умения, закрепленные в практическом опыте деятельности.

Именно деятельность как основополагающая категория обеспечивает методологическую основу взаимосвязей понятий «компетенции» и «компетентность» (схема 2).

По аналогии с классической экономической триадой К. Маркса «товар – деньги – товар», в которой в свернутом виде представлено «индивидуальное достояние человека в виде рабочей силы и <...> само экономическое бытие в своем сущем» [11], предложенная триада «компетенции – деятельность – компетентность» [22] включает объектный и субъектный «полюсы» деятельности, отражающие, соответственно, компетенции и компетентность:

- компетенции, выступая как объектный полюс деятельности, с одной стороны, представляют собой ее проектируемый образ, качественные характеристики, требования к знаниям, умению и опыту реализации задач деятельности, а с другой – порождаются деятельностью,

которая выступает как источник потребностей и среда актуализации компетенций; при этом именно образованность является основой компетенций, которые определяют как «компетенции в обновлении компетенций» [5, с. 84];

- компетентность, отражая «субъектный полюс» деятельности, с одной стороны, свидетельствует об обладании компетенциями, проявленными субъектом в деятельности, а с другой – выступает как фактор, условие и личностный ресурс качества деятельности, порождая в свою очередь компетенции, которые Э. Ф. Зеер определяет как «способность человека реализовывать на практике свою компетентность» [15, с. 26–27].

Поэтому если речь идет о совокупности ценностных ориентиров образования как системе, то именно взаимодействие и взаимовлияние образованности и компетентности позволяет говорить об образованности на «языке компетентности», согласно которому компетентность «как точка пересечения задачи или ситуации со способностями человека является не стабильным преимуществом, а динамичным событием, то есть продуктом взаимодействия вызова, ответственности, творчества и самого процесса решения проблемы» [28, с. 69]. В этом смысловом взаимодействии образованность выступает как «качество личности, характеризующее способность решать задачи различного характера (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности), опираясь на освоенный социальный опыт» [24, с. 57].

Таким образом, компетентность как «знание в действии» являет собой более высокий уровень образованности – «грамотность, функциональная грамотность, информированность, компетен-

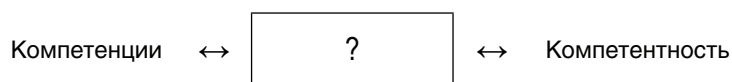


Схема 1

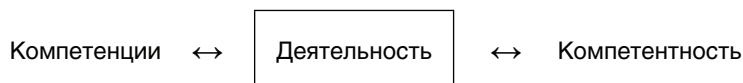


Схема 2

⁴ Навык обозначается как *usus* (лат.) и используется в значении практика, привычка, применение; как *habitus* (лат.) – поведение, привычка, свойство, состояние; как *exercitatio* (лат.) – практика.

тность» (О. Е. Лебедев) – может быть представлена как *состояние деятельности по проявления образованности*.

Компетентностно-образованная личность – это личность, не только способная к постановке и решению задач различного характера в разнообразных видах деятельности, обладающая для этого необходимыми знаниями, умениями и опытом, в том числе опытом социального взаимодействия в процессе совместной деятельности, но и развивающая себя в процессе освоения новых знаний и компетенций *через рефлексию* своих способностей, своих знаний и развитие способностей к личностной и коллективной рефлексии.

Именно через рефлексию как способность разума обращать свой «взор на себя» и «самонаблюдение за состоянием ума или души» представим третий компонент совокупности ценностных ориентиров образования – просвещенность.

ПРОСВЕЩЕННОСТЬ. Выступая как ценностный ориентир образования, именно она устанавливает приоритеты нравственного начала, закладывающие основы развития гуманной личности, гуманного цивилизованного общества и гуманно устроенного государства. «Наше будущее – в открытости всему миру и просвещенности», – писал академик Д. С. Лихачев. «От России просвещенной – к России процветающей» – это выражение А. Г. Асмолова звучит не только как девиз. Оно представляет собой важнейшую смысловую установку, задающую вектор развития образования, направленного на просвещение населения страны и тем самым обеспечивающего успешность и процветание государства.

Наша страна, сделавшая колоссальный рывок в просвещении (образовании) безграмотного населения в 20–30-х годах прошлого века, теперь стоит на пороге решения аналогичной проблемы, но просвещать надо не незнающее грамоты и необученное население, а вполне образованное, получившее в качестве обязательного минимума среднее общее образование. Как предостереже-

ние звучат теперь слова В. И. Даля о том, что «просвещение одной наукой, одного только ума односторонне и не ведет к добру». Заменяв миссию просвещения на миссию образования и просвещая теперь только ум, без заботы о нравственности, мы получили образованное население без опоры на нравственные и культурные основы и в качестве результата

имеем «непросвещенную образованность». В той части статьи, где шла речь об образованности, мы намеренно не продолжили цитату из В. И. Даля. Теперь самое время это сделать: «*Образованный,*

научно развитой; воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи; первое, умственное образование; второе, внешнее; **для нравственного – нет слова**». В. И. Даль не находит слов для нравственного в определении «образованный», поскольку очень четко разделял «образованность» и «просвещенность». Теперь, в начале XXI века, размышляя над проблемами современного образования, мы со всей очевидностью убеждаемся в правоте В. И. Даля.

Понимая всю важность нравственных и культурных основ, закладываемых в процессе развития личности, мы пытались, отринув миссию просвещения, решить эту задачу только через образование, точнее, через обучение, включая в реализацию его задач учебно-воспитательные цели-требования: дети должны знать историю своей страны и традиции своего народа, усвоить правила поведения в обществе, чтить традиции, знать, как взаимодействовать в коллективе, и т. д., иными словами, стать гармонично развитыми личностями через образование ума. Однако знать и осознавать – не одно и то же. Знание и осознание – понятия различные, хоть имеющие в русском языке общую основу, что лишний раз говорит нам о том, что осознания без знания не бывает (через обучение – к пониманию и осознанию). Сознание, содержание которого составляют чувственные и интеллектуальные образы предметов и мотивационно-эмоциональное отношение к ним, открывается субъекту как его внутренний опыт в процессе самонаблюдения

Компетентность как «знание в действии» является собой более высокий уровень образованности.

(интроспекции) [12]. Сознание через выучивание норм и правил способно формировать операциональные и целевые, но не ценностно-смысловые установки личности. В изменениях мотивационно-смысловых отношений действует «принцип деятельностного опосредования. Суть этого принципа состоит в следующем: для того чтобы перестроить мотивы и смысловые установки личности, необходимо выйти за пределы этих смысловых образований и изменить порождающие их деятельности <...> Ключ к формированию, перестройке и коррекции личности лежит в организации и изменении личностно-значимой деятельности субъекта. Эта идея, по сути, положена в основу практики таких педагогов, как А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский» [4, с. 388–389].

Вместе с тем, рассматривая просвещение как ««состояние», которое может быть описано как полное осознание» (Д. Хардинг), а просвещенного человека – *homo consciens* как человека осознающего, необходимо выделить две сущностные стороны просвещенности. Одна – это просвещенность как состояние «особой» образованности, что позволяет говорить о просвещенном человеке как о много знающем эрудите, обладающем разносторонними и глубокими знаниями – *homo eruditus* (знающий, понимающий и осознающий). Именно в этом контексте нами воспринимается просвещение в позиции М. Хоркхаймера и Т. Адорно как «определенная установка сознания, а именно нацеленность на окончательное “высвечивание” мира светом разума» [8, с. 48–49]. Однако, согласно концепции социальной деструкции, представленной этими авторами в «Диалектике просвещения» [26], закономерным следствием эпохи Просвещения, сформировавшей «общество под знаком разума», возвышенные начинания закончились кровавым XX веком. Поэтому возникает насущная потребность в выделении другой стороны просвещенности, представляющей собой состояние особого понимания – понимания и осознания человеком себя как личности с определенным мировоззрением и мировосприятием, с нравственными представлениями «об истине, доблести и долге», о чести и совести; понимания и осоз-

нания человеком ценности жизни других людей и их права формировать свое мировоззрение, права делать свой самостоятельный нравственный выбор. Речь идет о просвещенности в значении *humanitas*. Как пишет М. Л. Гаспаров, «особенность человека – разумность в отношении к природе и *humanitas* в отношении к обществу, то есть осознанная готовность заботиться не только о себе, но и о других. На *humanitas*, на искусстве достойного общения между равными, держится все общество. Не случайно потом на основе этого – в конечном счете бытового – понятия развилось такое возвышенное понятие, как “гуманизм”» [9, с. 9].

М. Фуко, французский философ и теоретик культуры, говоря о просвещении, рассматривал его как «способ критического вопрошания о нас самих»: «Критика – это анализ пределов и рефлексия над ними. <...> Речь в общем идет о том, чтобы критику, осуществляемую как необходимое ограничение, превратить в практическую критику в форме возможного преодоления <...> критика <...> является историческим исследованием посредством событий, ведущих нас к конституированию и узнаванию себя как субъектов того, что мы делаем, думаем, говорим» (курсив наш. – Л. П.) [25, с. 144].

Таким образом, просвещенный человек сегодня – не только образованный и читающий (о чем нельзя забывать нам, педагогам и родителям, заботящимся о просвещении детей), *homo humanistos* это человек:

- познающий себя и других («Знающий людей благоразумен. Знающий себя просвещен». Дао Дэ Цзин);
- развивающий способность и стремящийся к пониманию других (*intelligentia* – понимание, способность к пониманию);
- осознающий и направляющий рефлексию на осознание своей миссии, роли, жизненных целей и задач деятельности во благо других – «служение» как этические и нравственные установки деятельности во благо общества (напомним, что в русском классицизме середины XVIII века просвещенность измерялась мерой гражданского служения);
- развивающий способность к самокритике и конструктивной критике действий других.

Теперь, рассматривая выделенные нами ценностные ориентиры образования как синергичную совокупность приоритетов, мы можем не только представить смысловые опоры в каждом из ориентиров (знание, действие, осознание) и их взаимную обусловленность и взаимозависимость, но и выделить те структурообразующие связи между компонентами «образованность», «компетентность» и «просвещенность», которые обеспечивают целостность восприятия ценностных ориентиров образования (рис. 2).

Просвещенная образованность – смысловой приоритет образования, порождаемый содействием миссий просвещения и образования, позволяет не только вернуться к истокам задач просвещения – «просвещение как образование разума» (Н. И. Новиков⁵), но и позиционировать приоритеты образованности как самообразование и развитие самосознания (как писала Алиса А. Бейли, «назначение образования состоит не столько в стяжании знаний, сколько в расширении сознания» [7, с. 5]).

Рассматривая вопросы аксиологии образования, В. В. Мацкевич обращает внимание на такую самостоятельную задачу образовательной деятельности, как *ориентация в мире современных ценностей*: «Современный ученик гораздо свободнее в выборе того типа образованности, который ему может быть предложен социумом. <...> В пределе возможности выбора учеником вариантов образования и образованности ограничены только его ориентацией в мире ценностей» [20, с. 120]. «На стыке» образованности и просвещенности рождается важнейший смысловой приоритет образования, связанный с формированием ориентаций в мире ценностей, с обретением ценностно-смысловой личностной позиции. Именно в этом ключе нами воспринимается образованность сквозь призму универсального образования, которое, по меткому выражению М. В. Левита, «имеет своим вместилищем “образовывающуюся личность”»: «Образованность (как результат универсального образования) предполагает превращение знаний в сущност-

ные черты характера, в мировоззрения, в убеждения, в нравственные принципы, в авторскую позицию личности по отношению к своей биографии» [18, с. 37].

Просвещенная компетентность – смысловой приоритет образования, порождаемый содействием миссий просвещения и компетентности, не только возвращает нас к истокам задач просвещения, о которых писал И. Кант: «Просвещение – это выход человечества из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [16, с. 27]. Определяя просвещенную компетентность как смысловой

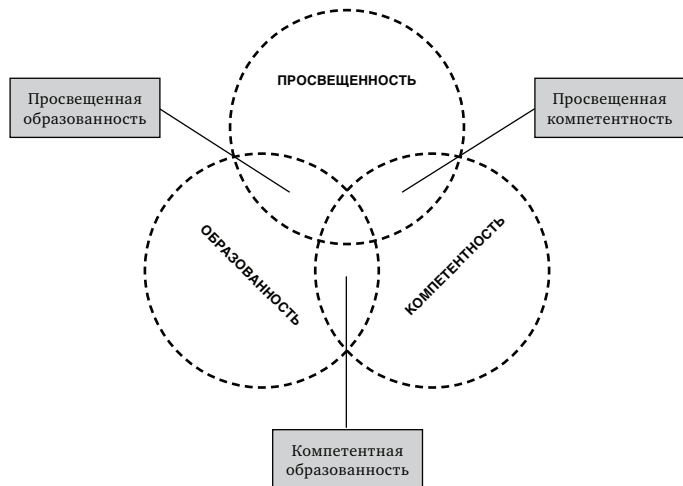


Рис. 2. Синергическое взаимодействие ценностных ориентиров образования

приоритет образования, мы не только делаем ставку на развитие компетентности, но и выделяем приоритеты высокой нравственности в процессе реализации жизненных и профессиональных задач. И новая педагогическая категория, характеризующая универсально образованную личность, предложенная

⁵ Н. И. Новиков (1744–1818) – русский писатель, общественный деятель, журналист и издатель. Благодаря его деятельности, по замечанию В. О. Ключевского, в России стало пробиваться то, с чем еще не было знакомо русское просвещенное общество: общественное мнение. См.: <http://ru.wikipedia.org/>

Практическая деятельность



Компетенции ↔ Образование личности ↔ Компетентность

Схема 3

М. В. Левитом, «личность, компетентная как личность, способная создавать и пересоздавать себя в процессе непрерывного образования» [18, с. 38], осознается нами как педагогический приоритет в контексте именно «компетенций просвещенности».

Компетентностная образованность – смысловой приоритет образования, порождаемый содействием миссий образования и компетентности. Он позволяет формировать основы компетентностной модели образованности, соотносящейся «с динамичным “открытым” обществом, в котором продуктом процессов социализации, обучения, общей и профессиональной подготовки к выполнению всего спектра жизненных функций должен стать ответственный индивид, готовый к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора» [3, с. 19].

Рассматривая образованность как инструмент развития личностной и профессиональной компетентности, мы перенаправляем методологический вектор проектирования направленности образования, который в существующей модели образования «работает» по следующей формуле: есть установленные нормы и требования деятельности и личность «подгоняется» под них. В таком варианте мы получили модель образования, основанную на приоритетах требований практической деятельности («личность, подготовленная для⁶ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ») (схема 3).

Такая модель, «успешная при подготовке специалистов <...> весьма эффективно лишает человека природной мыслительной универсальности, направляя умы проторенной дорогой» (Ю. Н. Афанасьев [6, с. 9]), не может отвечать потребностям государства и общества в новое время, когда перед страной стоят задачи модернизации общества. Такая модель образования эффективна только при решении задач поддержания функционирования, но неминуемо через некоторое время приведет к застою. В условиях развития, когда необходимо модернизировать страну, выученные под определенные форматы деятельности кадры оказываются не способными к осуществлению тех задач и планов, осуществление которых должно обеспечить успех государства.

Необходимо принципиальное изменение с обязательной сменой приоритетов на сохранность и развитие универсальной уникальности личности, реализуемое в модели образования, работающей на принципе «ЛИЧНОСТЬ, подготовленная к деятельности» (схема 4).

В такой модели, реализующей закон У. Эшби о разнообразии, что выражается в необходимости *избыточности образования*, обретаемого личностью, целями в парадигме универсального образования становятся развитие общих и специальных способностей, личностной и предметной компетентности через освоение универсальных и специальных компетенций (схема 5).

Образование личности



Компетенции ↔ Практическая деятельность ↔ Компетентность

Схема 4

⁶ Используется подход Ю. Н. Афанасьева [6], предложившего различать два вектора смысловой направленности образования. Первый он обозначает как направленность «на подготовку для...», а второй – «на подготовку к...». Более подробно эти позиции рассматриваются в нашей статье [21].

Данная модель в полной мере позволит человеку успешно управлять разнообразными задачами жизненных и профессиональных ситуаций и справляться с ними, что может быть обеспечено, согласно С. Биру, только в том случае, если разнообразие средств управляющего по крайней мере не меньше, чем разнообразие управляемой им ситуации.

Таким образом, выбранные ценностные ориентиры и приоритеты образования не только являются актуальными сегодня, но и в полной мере соответствуют задачам образования XXI века. Сделав ставку в выборе стратегии образовательного учреждения «на вечные ценности» – образованность, компетентность, просвещенность, мы не только страшимся от положения флюгера, зависящего от ветров быстро меняющейся «моды» в педагогической инноватике, но и обретаем устойчивые ориентиры развития ОУ в долгосрочной перспективе. Дело остается «за малым»: как реализовать эти миссии и приоритеты в практике деятельности ОУ? При всей глубинной сложности поставленного вопроса ответ будет только один.

Лишь методология универсального образования как «ценность нашего времени» (М. В. Левит) позволит найти оптимальные пути разрешения социокультурных, образовательных и компетентностных задач, стоящих перед государством, обществом и личностью. Только в рамках этой методологии мы, работники школы, сможем сначала осознанно разделить свои компетенции на учительские (выучивать, учить и образовывать), педагогические (направленные на то, чтобы просвещать, «даровать свет умственный, научный и нравственный») и управленческие (просвещая, развивать компетентность обучающихся, педагогов и родителей), а затем, теперь уже на новом уровне осознания важнос-

ти этих компетенций-задач, объединить их в совместной деятельности, реализующей стратегию «образованность – компетентность – просвещенность» в нашей школе, в нашем районе, в нашем городе, в нашей стране.

Однако речь идет не только о выборе именно этих ориентиров и дальнейшем прописывании их в документах стратегического развития ОУ. Работая по бытующей управленческой формуле «программа ради программы», мы легко «переведем» и эти «новые» ценностные ориентиры в «инновационные фразы», подтверждающие весомость программного документа, необходимого при аккредитации ОУ. В этом случае мы опять будем наблюдать парадокс программ развития, когда программа есть, а развития нет.

Мы разрабатываем программу развития ОУ не ради наличия в нем программного документа, а ради развития, ради устремленности своего ОУ в будущее, ради «разглядывания победы» ОУ, которую видим в своих просвещенных учениках, их деяниях и поступках, в просвещенных педагогах, уважающих личность ребенка и способствующих проявлению его индивидуальности, в просвещенных родителях, радеющих вместе с педагогами о будущем своих детей и участвующих в развитии школы как института гражданского общества, в просвещенном социуме как «образовательном обществе» (В. В. Мацкевич). Это значит, что в управленческую, деятельностную «формулу» разработки такого программного документа мы обязательно должны включить *смыслы*, положенные в основу стратегии развития ОУ, *осмысление* образовательной политики ОУ и *осмысленность* вклада школы в решение социокультурных задач развития общества, ценностью которого является личность и гражданское самосознание.

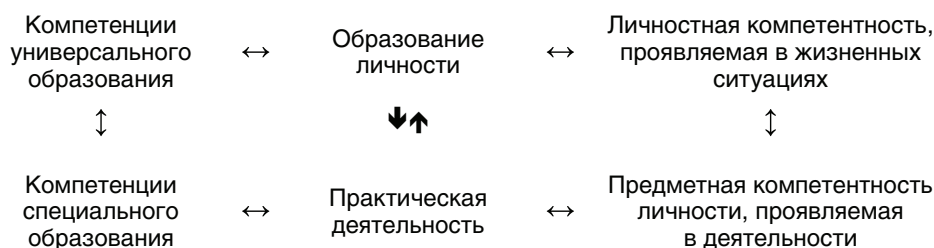
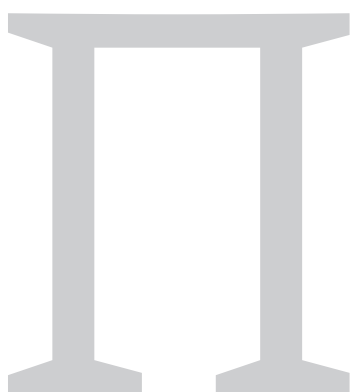


Схема 5

ЛИТЕРАТУРА

1. Акофф Р. Акофф о менеджменте / Пер. с англ. / Под ред. Л. А. Волковой. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
2. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах / Пер. с англ. / Под ред. Н. А. Ушакова. М.: Сов. радио. 1974. 272 с.
3. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С. 19–27.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001. 416 с.
5. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
6. Афанасьев Ю. Н. Проект «Образование» – возможный путь консолидации общества и власти // Через формы к смыслам: о новой университетской образовательной модели / Под ред. Ю. Н. Афанасьева. М.: РГГУ, 2006. С. 3–52.
7. Бейли А. А. Образование в новом веке / Пер. с англ. И. В. Лебедевой. М: Навна-3, 2001. 280 с.
8. Вершинин С. Е., Борисова Г. А. Концепция социальной деструкции Франкфуртской школы (историко-философский анализ) [Текст]. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 126 с.
9. Гаспаров М. Л. Интеллектуалы, интеллигентность, интеллигентность // Русская интеллигенция. История и судьба / Сост. Т. Б. Князевская. М.: Наука, 2000. С. 5–14.
10. Гаспаров М. Л. Примечание филологическое // Гаспаров М. Л. Записи и выписки. М., 2001. С. 88–91.
11. Грузман Г. Демократия демоса и демократия личности // Lib.ru / Современная литература. <http://lit.lib.ru/g/gruzman_g/demokratiya.shtml>.
12. Гундерсон К. Сознание // Энциклопедия «Кругосвет». <http://www.krugosvet.ru/>.
13. Гусева А. С. Феномен профессионализма как объект социальной перцепции // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А. А. Бодалева / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Луч, 1998. С. 128–142.
14. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 2, 3. М.: Русский язык, 1978.
15. Зеер Э. Ф. Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
16. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? // Кант И. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966.
17. Лебедев О. Е. Результаты образовательной деятельности и их измерение // Проблемы результативности педагогической деятельности. СПб., 2002. С. 18–24.
18. Левит М. В. Универсальное образование – ценность нашего времени // Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44). С. 34–46.
19. Мамардашвили К. М. Мысль в культуре // К. М. Мамардашвили. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.
20. Мацкевич В. В. Образование // Образовательная политика. 2010. № 1–2. С. 114–120.
21. Плахова Л. М. Компетенции: от знаниевых форм – к смыслам // Образовательная политика. 2009. № 12. С. 31–34.
22. Плахова Л. М. Курс молодого бойца, или Азбука директора школы. Вып. 4. М.: Просвещение, 2008.
23. Плахова Л. М. Программа развития гимназии № 1514 (52) Юго-Западного округа г. Москвы. М.: Новая школа, 1995. 160 с.
24. Сахарова Н. С. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Вестник ОГУ. 1999. № 3. С. 51–58.
25. Фуко М. Что такое просвещение? / Пер. с франц. и прим. Н. Т. Пахсарьян // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 1999. № 2. С. 132–149.
26. Хоркхаймер М., Адорно Т. В. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. М.; СПб.: Медиум, Ювента, 1997.
27. Щедровицкий Г. П. Организация, руководство, управление. Лекция 1. <<http://oru2.narod.ru/book/01-lect1.htm>>.
28. Экк К. Знание как новая парадигма управления // Проблемы теории и практики управления. 1998. № 2. С. 68–73.
29. Parry S. B. The quest for competencies: Competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // Training. 1996. № 33. P. 48–56.
30. Schon D. The reflective practitioner: How professionals think in action. N.Y.: Basic Books, 1983. P. 1–49.

Всё ли решают кадры: методики прогнозирования кадровых потребностей экономики



оскольку региональные системы профессионального образования призваны обеспечивать кадровые потребности экономического развития, то прогнозирование потребностей экономики в профессиональных кадрах

становится ключевым моментом при определении структуры и объемов подготовки рабочих и специалистов. Перед органами государственного управления встает проблема выбора методики прогнозирования потребностей региональной экономики.

Анализ зарубежного и отечественного опыта прогнозирования кадрового спроса показывает, что практикуемые методики в большинстве случаев основаны на показателях экономической статистики и ограничиваются применением методов статистических расчетов.

Примером реализации подобного подхода является методика, разработанная сотрудниками Петрозаводского государственного университета; она основана на региональном единообразии структуры человеческого капитала, необходимого для производства единицы продукции. Кадровая составляющая экономики здесь не имеет значительных региональных различий [4]. Предполагается, что структура промышленного производства в рамках отдельных

субъектов достаточно консервативна и меняется плавно в пределах горизонта прогнозирования. Эта так называемая *технологическая* методика расчета, или *методика «сверху»*¹, обладает свойством универсальности для всех субъектов РФ в плане выделенных отраслей экономики и для уровней образования.

Однако данная методика имеет некоторые ограничения. Главное из них состоит в том, что для получения более достоверных данных требуется уточнение параметров модели – коэффициентов, характеризующих структуру экономики и структуру занятости в регионе.

В то же время в современных исследованиях убедительно доказана высокая вариативность специфических характеристик региональных хозяйственных комплексов России (см., например, [6]). Прежние представления макроэкономической теории о полной унификации рынков труда в разных регионах в современной экономической теории подвергаются ревизии. Национальный рынок труда, как свидетельствует практика, это не однородный феномен, а сеть разнородных местных рынков, существенно диверсифицированных по различным параметрам. Географическое пространство, местный культурно-исторический контекст влияют на процессы «настройки» кадрового спроса и предложения на конкретных рынках труда.

Иным является подход, используемый исследователями самарской группы². Расчет кадровых запросов региональных экономик основан на проведении статистически значимых опросов рабо-

¹ Терминология предложена в работе Гуртова В. А. и др. [5].

² Методика разработана при поддержке Московского общественного научного фонда за счет средств Агентства по международному развитию США; грант 11/1–03 «Разработка механизма взаимодействия регионального рынка труда и системы профессионального образования».



об авторах



С. Ю. Алашеев,
старший
научный
сотрудник
Федерального
института
развития
образования
(Приволжский
филиал)



Н. Ю. Поста-
люк, главный
научный
сотрудник
Федерального
института
развития
образования
(Приволж-
ский филиал),
доктор педа-
гогических
наук, про-
фессор

тодателей. Собранные от предприятий данные проецируются на отрасли региональной экономики. Эта так называемая *социологическая методика*, или *методика «снизу»*, более точно отражает ситуацию на конкретном предприятии, хотя обобщение в рамках отрасли либо территории также связано с определенными трудностями [1; 2; 3].

Обе методики, на наш взгляд, имеют ряд недостатков как инструмент форми-

полученные в ходе прямого обращения к работодателям. Социологический подход исходит из того, что рабочее место (характер выполняемой работы) определяет уровень и направление профессиональной подготовки работника, а не наоборот³.

2. В рамках *технологического* подхода методика прогноза строится как универсальная для любого субъекта РФ. За начальные значения параметров берутся

Основные различия методик прогнозирования Центра бюджетного мониторинга ПетрГУ (Петрозаводск) и исследовательского коллектива (Самара)

Параметры сравнения методик	Петрозаводск	Самара
Объект прогнозирования	Профессионально-образовательная структура занятого населения	Профессионально-образовательная структура рабочих мест в экономике
Источник данных	Региональная статистика	Региональная статистика, прямой опрос работодателей
Метод прогнозирования	Математическое моделирование: оптимизация матрицы структуры занятости исходя из среднероссийской структуры	Конструирование на основе оценок работодателей: по параметру естественного обновления персонала и отраслевого взвешивания
Структура вывода	28 групп специальностей по уровням образования и 13 отраслям экономики	Все представленные на рынке труда профессии и специальности по уровням образования вне зависимости от их отраслевой принадлежности

рования регионального заказа на подготовку кадров. Проведем сопоставление (см. таблицу).

1. Объектом исследования *технологической методики* выступает профессионально-образовательная структура занятости населения, оцениваемая с привлечением информации региональной статистики. Методика исходит из сложившейся структуры занятости в экономике, которая в реальности далеко не всегда соответствует структуре рабочих мест по уровню образования, поскольку их могут занимать специалисты с образованием более высоким, чем требуется, и наоборот. В рамках *социологической методики* изучается именно профессионально-образовательная структура рабочих мест в экономике субъекта РФ, источником выступают оценки руководителей предприятий или кадровых служб,

среднероссийские значения аналогичных параметров, затем проводится их условная оптимизация для субъектов РФ и отраслей экономики. «Исходя из здравого смысла вводится множество областных ограничений на отклонение полученных оптимальных параметров для субъекта Федерации от среднероссийских» [3, с. 68]. Для любого региона анализируются 13 отраслей экономики (даже если они не представлены в данном регионе), слабо учитывается региональная специфика, однако обеспечивается сопоставимость региональных прогнозов. Социологический подход направлен на применение универсальной методики (но не модели), что не исключает возможности сравнения, однако теснее связан с экономическим профилем региона и структурой подготовки в системе профессионального образования субъекта РФ.

³ Если уборщицей работает специалист с высшим образованием, то это вовсе не значит, что данное рабочее место предназначено для выпускника вуза, и, соответственно, не может служить основанием для заказа на подготовку специалистов с высшим образованием в региональной системе профобразования.

3. *Технологическая методика* прогноза строится на неких общих представлениях о структуре занятости в российской экономике и ряде допущений, базируется исключительно на данных статистики и проводится методами математического моделирования. Однако структура занятости и тенденции развития региональных экономик имеют существенные несовпадения. Более того, нам представляется, что кроме рыночных механизмов и математических законов экономическое развитие регионов подвержено влиянию субъективных факторов, когда экономические проблемы решают конкретные люди: хозяйственники, руководители предприятий. Именно работодатели знают, например, как будет меняться численность занятых на производстве при увеличении инвестиций: она либо увеличится (создание новых рабочих мест за счет расширения производства), либо уменьшится (сокращение рабочих мест за счет внедрения «безлюдных» технологий), либо не изменится (просто замена оборудования или вложение средств в банковские активы). Поэтому принципиальным моментом является то, что в качестве базового источника информации выступает прямой опрос работодателей, тем более что структуры текущей и перспективной занятости даже на однородных предприятиях имеют существенные различия, а региональная поляризация качества населения, по оценкам экспертов, существенно возросла.

4. Методика петрозаводской группы позволяет рассчитать показатели прогноза и оценить объемы перспективной занятости лишь для 28 групп специальностей, но не для каждой специальности или профессии НПО, СПО и ВПО. Классификация групп основывается на 28 направлениях подготовки в системе ВПО (все 28 групп представлены только на уровне ВПО, для других уровней профобразования представлены не

все группы). Группировка профессий и специальностей в системе НПО и СПО механически привязана к классификации ВПО. Таким образом, прогнозные оценки не могут быть получены для *конкретных профессий и специальностей* профобразования. Укрупненные данные не позволяют формировать заказ на подготовку кадров в ракурсе профессий и специальностей профессионального образования. Отраслевой аспект прогноза также излишен при формировании заказа на подготовку кадров.

Методика самарской группы принципиально отличается тем, что «отталкивается» от профессий и специальностей, которые затем могут быть сгруппированы в отраслевые или профессиональные

Прогнозирование потребностей экономики в профессиональных кадрах становится ключевым моментом при определении структуры и объемов подготовки рабочих и специалистов. Перед органами государственного управления встает проблема выбора методики прогнозирования потребностей региональной экономики.

группы, если потребность прогноза относительно конкретных специалистов невелика или единична. При этом важно отметить, что эта группировка проводится по классификациям, принятым в той или иной системе профподготовки – НПО, СПО или ВПО.

Однако несовершенство статистических классификаторов осложняет применение *социологической методики*. Одним из наиболее сложных и субъек-

тивированных этапов разработки среднесрочных кадровых прогнозов является переход от потребности в рабочей силе (профессиональный разрез), которая выявляется в ходе опросов работодателей, к потребности в уровне и профиле образования (образовательный ракурс). Данное ограничение связано с процессом соотнесения должностей и профессий реального сектора экономики с профессиями подготовки в системе профессионального образования.

Российское нормативно-правовое обеспечение сферы труда и занятости, с одной стороны, и системы профессионального образования – с другой, исторически было сформировано на принципиально разных основаниях, что затрудняет сопоставление профессий в сфере образования и должностей в сфере занятости.

В рамках *технологического* подхода подобная проблема решается с помощью экспертных оценок, что также уменьшает уровень доверия к данным, поскольку, на наш взгляд, достаточно сложно найти экспертов, которые бы одновременно понимали и сопоставляли профессионально-образовательную структуру различных отраслей. Целью разработки прогнозных исследований является оценка динамических показателей численности тех или иных специалистов, а эксперты фиксируют ситуацию на конкретный момент времени. Если же оценки касаются будущих изменений, деятельность по составлению математических моделей вообще теряет смысл, поскольку предполагаемая ситуация уже охарактеризована экспертами.

Специфика занятости на предприятиях, относящихся к одной и той же отрасли, демонстрирует существенные различия даже на однотипных предприятиях, что также умаляет достоинство прогнозных данных.

5. И последнее: разработчики *технологической* методики признают необходимость корректировки результатов прогнозирования социологическими методами. Верификацию полученных результатов потребности экономик регионов в специалистах с различным уровнем профессионального образования предполагается проводить на основании «социологической» методики [5, с. 8].

Таким образом, данные, полученные с помощью социологических методов, более информативны, позволяют формировать ежегодный региональный заказ

на подготовку кадров в разрезе специальностей ВПО, СПО и профессий НПО и оценивать структуру и объемы подготовки в системе профессионального образования субъекта РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Методика среднесрочного прогнозирования кадровых потребностей экономики региона. Самара: Профи, 2003. 84 с.

2. Алашеев С. Ю., Кутейницына Т. Г., Посталюк Н. Ю. Методика среднесрочного прогнозирования спроса на подготовку специалистов в системе профессионального образования региона // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докладов по материалам Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. Кн. 1. Петрозаводск, 2004. С. 9–21.

3. Васильев В. Н. и др. Анализ обеспечения потребностей региональной экономики за счет кадров с различным уровнем профессионального образования / В. Н. Васильев, В. А. Гуртов, Е. А. Питухин, Л. М. Потупалова // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск, 2005. Т. 1. С. 63–75.

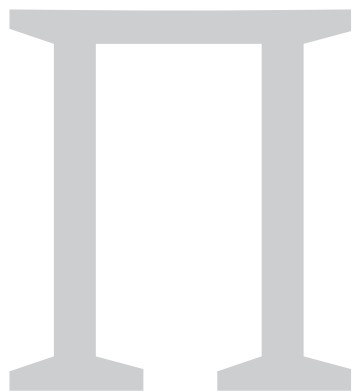
4. Гуртов В. А., Питухин Е. А. Математическая модель прогнозирования спроса и предложения на рынке труда в российских регионах // Обзорные прикладной и промышленной математики: 5-й Всероссийский симпозиум по прикладной и промышленной математике (осенняя сессия). Т. 11. Вып. 3. М., 2004. С. 539.

5. Гуртов В. А. и др. Структура потребности экономики Республики Карелия в рабочих кадрах / В. А. Гуртов, Е. А. Питухин, Л. М. Серова, Е. Е. Фролова // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: Сб. докладов по материалам 3-й Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Кн. 2. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2006. С. 7–8.

6. Зубаревич Н. В. Региональное развитие и институты. <http://ores.ru/1240639.html> (26 марта 2010). Города – как точка опоры: <http://ores.ru/1239218.html> (17 марта 2010) и др.

МАРИНА ПОВОЛЯЕВА, НИНА ПЬЯНКОВА, ВАЛЕНТИНА БЕРЕЗИНА

Создание системы поддержки одаренных детей как национальная задача



Поддержать и развить индивидуальность ребенка, не растерять, не затормозить рост его способностей стало особо важной задачей обучения одаренных детей в новой национальной школе.

Разброс статистических данных о числе одаренных детей

в разных странах значителен – от 7 до 90%. Россия представляет обычно цифру около 7%, а, например, Канада – почти 70%. Очевидно, это связано с тем, что в Канаде способными, успешными в учебе и, значит, одаренными считаются все успевающие дети (то есть те, кто учится на «3», «4» и «5»), а дети, которые усваивают программу выше чем на «5», называются другим термином, созвучным с российским словом «гениальные». Основная политика и практика деятельности в области одаренности направлена именно на категорию успевающих в школе детей, тогда как в России программы развития одаренности направлены на детей, показывающих успехи выше школьной программы.

Согласно данным выборочного социологического опроса, проведенного в 2009 году в 22 регионах России, распространены следующие формы поддержки молодых талантов:

- содействие льготному поступлению в высшие учебные заведения (85% ответов);

- стипендии, премии, гранты глав регионов (90%);

- обеспечение общественного признания на основе публикаций в СМИ, тематических печатных изданий (90%). Так, например, в Тамбовской области в течение I квартала 2009 года в СМИ областного и муниципального уровня было размещено 290 статей и транслировано 45 телевизионных репортажей по освещению результатов и перспектив реализации приоритетного национального проекта;

- предоставление возможности дипломантам приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО) участвовать в мастер-классах, открытых занятиях, научно-практических конференциях, благодаря чему талантливая молодежь передает свой опыт другим (85%);

- привлечение средств предпринимателей, бизнес-структур, общественных фондов для поддержки талантливых детей (такая практика сложилась в 70% регионов);

- популяризация достижений молодых посредством организации концертов победителей и призеров творческих конкурсов (50%), предоставление возможности выступления по радио, участия в телеинтервью (65%);

- предоставление возможности обучаться по творческим специальностям в вузах Москвы и Петербурга (40%);

- обеспечение приоритетного приема на курсы повышения квалификации лидеров детских и молодежных общественных организаций (35%).



об авторах



М. Н. Поволяева, заведующая отделом развития дополнительного образования детей и подростков Центра дошкольного, общего и дополнительного образования, научный руководитель экспертной площадки ФГУ «ФИРО», доктор педагогических наук

Проведенный Минобрнауки России мониторинг образовательных учреждений, ориентированных на работу с одаренными детьми, в субъектах Российской Федерации показал, что выявление таких детей проводится в образовательных учреждениях уже в начальной школе.

В большинстве регионов преобладает работа с одаренными детьми в рамках профильного обучения в общеобразовательных учреждениях. На старшей ступени общеобразовательными учреждениями чаще всего реализуются социально-гуманитарный, физико-математический, химико-биологический и филологический профили.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Создание условий для поддержки, стимулирования и развития одаренных детей требует, прежде всего, *психолого-педагогического основания выявления одаренности*. Этот вопрос интересовал человечество с давних времен. Суть явления многие годы рассматривалась с разных концептуальных позиций.

Долгое время господствовало представление о божественном происхождении дара, определяющего индивидуальные различия людей.

Примерно в середине XIX века сформировалось другое понимание. Известный английский ученый Ф. Гальтон активно разрабатывал идею о том, что гениальный человек – «продукт гениального рода». С его точки зрения, проявления одаренности зависят в первую очередь от наследственности. Однако уже позже, с появлением и развитием генетики, было доказано, что процесс передачи наследственных признаков опосредован множеством факторов и имеет далеко не прямой характер.

Параллельно существовала и прямо противоположная точка зрения, согласно которой никакого дара (ни божественного, ни врожденного) вообще не существует. Эта идея нашла свое выражение в термине *tabula rasa* (лат. «чистая доска»). Ребенок подобен «чистой доске», без всяких знаков и идей, и нет никакой – ни божественной, ни наследственной – пред-

расположенности к умственной или какой-либо другой деятельности.

Дискуссии велись и среди тех, кто признавал существование одаренности. Спорили о том, существует ли так называемая общая одаренность как «универсальная способность» (способность ко всему) или дар всегда проявляется только в одной или нескольких сферах деятельности.

На сегодня большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

В 1990-е годы стал преобладать подход к одаренности как интегральному, не сводимому к интеллекту, креативности или когнитивным функциям свойству личности. Она изначально не задана генотипом и не зависит фатально от условий среды. При этом особо подчеркивается, что одаренность – динамическая характеристика (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Н. Е. Веракса, В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Ф. Монкс, В. И. Панов, Л. В. Попова, Дж. Рензулли, Э. П. Торранс, Дж. Фельдхусен, К. Хеллер, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.).

Несмотря на многочисленные научные исследования, общего подхода в теории и практике работы с одаренными детьми не было выработано. Однако проведенное изучение позволило выдвинуть целый

ряд обоснованных тезисов и позиций, которые, на наш взгляд, могут быть учтены при разработке различных подходов к пониманию одаренности:

1. Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна.

на. Наиболее адекватным методом идентификации признаков одаренности того или другого ребенка является психолого-педагогический мониторинг. Однако следует помнить, что это весьма длительный процесс оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка, включающий многоэтапное использование множества психодиагностических процедур, которые отбираются в соответствии с предполагаемым видом одаренности и индивидуальностью конкретного ребенка. При этом необходимо использовать различные источники информации и охватывать как можно более широкий спектр его способностей.

2. Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект. Идентифицировать ребенка как одаренного либо как неодаренного на данный момент времени – значит искусственно вмешаться в его судьбу, заранее предопределив его субъективные ожидания. Многие жизненные конфликты одаренных и неодаренных коренятся в неадекватности исходного прогноза их будущих достижений.

3. Следует учитывать и то, что детская одаренность не гарантирует талант взрослого человека. Соответственно, далеко не каждый талантливый взрослый проявлял себя в детстве как одаренный ребенок.

Порой за одаренность принимают всего лишь ускоренное развитие определенных психических функций, специализацию интересов и т. п., а на самом деле под маской одаренности – обычный ребенок. Примеры ранней одаренности являют собой так называемые вундеркинды («чудо-дети»). В свою очередь отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает, что она не даст о себе знать в ходе дальнейшего психического развития личности.

4. Кроме того, проявления детской одаренности зачастую трудно отличить от обученности (или шире – степени социализации), являющейся результатом более благоприятных условий жизни данного ребенка. Невозможно не учитывать влияния образования, освоения норм культурного поведения, типа семейного воспитания и т. д.

5. Очевидно, что вместо одномоментного отбора одаренных детей необ-

ходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения, либо по специальным программам (в системе дополнительного образования), либо в процессе индивидуализированного образования (в условиях общеобразовательной школы).

Анализ научно-педагогической, психологической и методической литературы по проблемам работы с детьми, имеющими разный уровень развития, позволяет сделать следующий вывод: достаточно подробно рассматриваются вопросы педагогического взаимодействия с учащимися, развитие которых имеет «крайнее» отклонение от нормы (причем как в сторону одаренности, так и в сторону отсталости). Несомненно, работа с такими детьми имеет особое содержание и методику, вызывает наибольшие трудности в профессиональной деятельности специалистов-практиков, а значит, требует и серьезного научно-методического обоснования.

Одаренность можно рассматривать как опережающее развитие, но в этом случае речь идет о значительном опережении возрастных показателей и необычайно высоком уровне общего умственного или специального развития. Такие дети являются скорее исключением из общего числа учащихся общеобразовательных учреждений. Они могут не проявлять каких-либо выдающихся способностей в конкретной области знаний, они демонстрируют скорее общую хорошую подготовку практически по всем школьным предметам. Педагогам легко с ними работать, как правило, никаких особых проблем не возникает. Может быть, именно такая ситуация и определила отсутствие к этим детям должного внимания со стороны ученых и практиков.

Между тем в работе с одаренными учащимися все же существует целый ряд педагогических проблем.

1. Многие из этих ребят при общей хорошей подготовке и широком кругозоре не имеют ярко выраженных интересов и склонностей в определенной сфере деятельности; в результате они сталкиваются с большими трудностями при выборе будущей профессии. Тем, кто давно работает в системе образования, известны далеко не единичные случаи, когда «блестящий ученик» не смог «най-



об авторах



Н. И. Пьянкова, заведующая сектором основного образования Центра дошкольного, общего и дополнительного образования Федерального института развития образования, кандидат педагогических наук



В. А. Березина, начальник отдела департамента воспитания и социализации детей Министерства образования и науки Российской Федерации, кандидат педагогических наук, доцент

ти себя» в жизни: окончил вуз, получил специальность, а работа не нравится, мучает его. «Отдушиной» для некоторых из них (далеко не для всех) становится хобби. Между тем надежды и планы были у выпускника школы совсем другие.

2. Учащиеся, проявляющие одаренность, быстрее соображают, как говорится, «ловят все на лету», а значит, они быстрее всех выполняют задания, хотя и делают большее, но педагог вынужден удерживать их «на уровне класса». Естественно, эти дети постепенно начинают терять живой интерес к учебе в школе и, не встречая серьезных трудностей в обучении, уверенные в легкости достижения требуемых результатов, просто перестают работать. А ведь, как известно, из 100% успеха лишь 10% принадлежит потенциальным возможностям, остальные 90% – это результат активной деятельности.

3. Процесс обучения в общеобразовательных учреждениях носит преимущественно теоретический характер, а незначительная часть самостоятельной практической деятельности учащихся – это простое воспроизведение полученных знаний, без какой-либо импровизации и творчества. Проявление одаренности – это, прежде всего, особенность личностного развития, а также результат работы с этим ребенком окружающих его взрослых: родителей, воспитателей дошкольного образовательного учреждения, учителя начальных классов, педагога кружка или студии. Значит, чтобы сохранить этот высокий уровень развития, необходима постоянная педагогическая поддержка, выходящая за рамки школьного предмета и позволяющая ребенку внести в процесс обучения что-то «от себя».

4. Не имея возможности широко использовать свой интеллект в условиях школы, часть школьников пытается найти применение полученным знаниям в других сферах деятельности, причем не всегда социально адекватных. Ведь не случайно в настоящее время возросло число так называемых интеллектуальных преступлений.

Обобщая все сказанное, можно констатировать, что одаренные учащиеся нуждаются в специально организованном взаимодействии в системе «взрослый – ребенок», позволяющем выйти за рамки

базового образования и создать условия для реализации в социально значимой деятельности разнообразных познавательных потребностей. Огромная роль в решении этой проблемы принадлежит, несомненно, учителю.

В целях выявления социальных предпочтений в отношении профессиональных и личностных качеств учителя был проведен опрос родителей трех возрастных групп: 20–30 лет, 31–40 лет и 41–50 лет (в последнюю группу вошли и прадеды – бабушки и дедушки, активно занимающиеся воспитанием внуков). Родители первой возрастной группы отдали предпочтение (это отметили 39% опрошенных) наличию у учителя профессиональных качеств и хотели бы видеть учителя, в первую очередь, опытным, эрудированным, любящим свою профессию. Среди личностных качеств эти родители выделяют «любовь к детям», «терпимость», «склонность замечать в людях хорошее и доброе» (28%) и др. Родители второй возрастной группы (31–40 лет) отдали предпочтение учителю, отличающемуся творчеством в работе, любовью к профессии, использованием в своей педагогической деятельности нового, передового (68%). В этой группе еще меньше родителей, которые хотят видеть учителя добрым, общительным, любящим детей (21%). Зрелые родители и прадеды, вошедшие в третью возрастную группу, убеждены, что учитель должен обладать педагогическим мастерством (62%) и быть требовательным к детям (58,4%). Не получили ни одного выбора у этой возрастной группы такие качества, как творчество и самостоятельность в работе. Среди приоритетных личностных качеств называются любовь к детям, доброта, терпимость, общительность (70%). Родители всех возрастных категорий, независимо от пола и профессии, отдают предпочтение по возрасту относительно молодым учителям – 20–30 лет (56,6%), 31–40 лет (43,4%) и не хотели бы для своего ребенка учителя старше 40 лет.

В целом чем выше уровень психолого-педагогической компетентности педагога, тем адекватнее цели и выше удовлетворенность субъектов от взаимодействия с ним, выше уровень позитивной оценки качества решаемых педагогических задач. По мере того как идут годы школьной жизни, учитель, хотя и продолжает являть-

ся значимой для школьников фигурой, постепенно утрачивает свою главенствующую роль влиятельного другого; на эту роль выдвигаются другие значимые для школьников субъекты межличностного взаимодействия (друзья, подруги, одноклассники, тренер и др.). Если второклассники ставят учителя на первое место, уже третьеклассники – на третье, а девятиклассники – на шестое. Вместе с тем педагог в плане степени влияния на ребенка в полтора раза опережает родителей.

Общая тенденция наблюдается в требованиях родителей к образованию учителя: предпочтение высшему образованию отдали больше половины опрошенных родителей (55%), 45% родителей высказали мнение о том, что важно не столько образование, сколько «педагогическое чутье», «интуиция». Выявилась общая тенденция: требования к личности предпочитаемого учителя строятся по принципу комплиментарности: родители хотели бы восполнить отсутствие каких-то своих личностных или профессиональных качеств наличием их у учителя.

УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ, СТИМУЛИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: КОНЦЕПЦИИ, ПРОГРАММЫ, ОЛИМПИАДЫ

Выявление, поощрение и включение талантливой молодежи в общественно значимую деятельность требует создания системного механизма отбора, поддержки, стимулирования и продвижения в различных видах общественно значимой творческой деятельности одаренных детей и талантливой молодежи.

Сложность решения задач в работе с одаренными определяется наличием широкого спектра подчас противоречащих друг другу подходов к указанной проблеме, в которых достаточно трудно разобраться практическим педагогическим работникам и родителям. В связи с этим стала особо актуальной разработка такой концепции одаренности, которая выступала бы в качестве теоретического и методического основания для практической работы. Министерство образования Российской Федерации обратилось к отечественным ученым с просьбой разработать рабочую концепцию одаренности, отражающую

результаты фундаментальных отечественных исследований, современные тенденции мировой науки, а также опыт (как позитивный, так и негативный) работы с одаренными детьми. Разработка концепции одаренности ставила цель раскрыть понятия одаренности на основе теоретических положений отечественной психологии, определить основные принципы в решении задач выявления, обучения и развития одаренных детей.

Создание соответствующей концепции стало фактически первой попыткой такого рода в нашей стране. Рабочая концепция одаренности (1998), ее второе, расширенное и переработанное издание (2003) отражают общую позицию ведущих отечественных специалистов в области психологии одаренности. В разработке указанной концепции приняли участие Российское психологическое общество, Институт психологии РАН, Психологический институт РАО, факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.

В концепции дается единая теоретическая база для решения ключевых проблем одаренности: определения одаренности, ее видов, путей идентификации и т. д., обозначены основные направления работы с одаренными детьми в сфере образования, принципы, цели, содержание и методы обучения.

Авторы концепции рассматривают одаренность как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое дает человеку возможность достигать более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. При этом одаренность выступает как интегральное проявление разных способностей при осуществлении конкретной деятельности. Такое понимание позволило дать следующее *определение*: одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Авторы систематизируют основные признаки одаренности по двум аспектам деятельности: *инструментальный* характеризует способы деятельности ребенка, а *мотивационный* – его отноше-

ние к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

К основным видам деятельности авторы относят практическую, теоретическую (познавательную деятельность), художественно-эстетическую, коммуникативную и духовно-ценностную. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой.

Выделяются следующие виды одаренности:

- в *практической деятельности* – одаренность в ремеслах, спортивная и организационная;

- в *познавательной деятельности* – интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.);

- в *художественно-эстетической деятельности* – хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность;

- в *коммуникативной деятельности* – лидерская и аттрактивная (притяжение, привлекательность) одаренность;

- в *духовно-ценностной деятельности* – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Особо отмечается, что каждый вид одаренности по своим проявлениям может охватывать в той или иной мере все пять видов деятельности.

В предложенной классификации видов одаренности «творческая одаренность» не рассматривается как особый, самостоятельный вид одаренности. В контексте предлагаемой концепции творчество определяется как развитие деятельности по инициативе самого ребенка, как «выход за пределы заданных требований», что обеспечивает создание подлинно творческого продукта.

В рамках этой классификации поставлены и решены вопросы взаимодействия общей и специальной одаренности. *Общая одаренность* проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает как основа их продуктивности, *специальная же одаренность* обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и обычно определяется в отношении отдельных областей (поэзия, математика, спорт, общение и т. д.). Общая одаренность связана

со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта, лидерства и т. д.). В свою очередь специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих, психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок – тот, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Понимание одаренности как системного качества предполагает рассмотрение личностного развития как основополагающую цель обучения и воспитания одаренных детей. При этом важно иметь в виду, что системообразующим компонентом одаренности является особая внутренняя мотивация, создание условий для поддержания и развития которой должно рассматриваться в качестве центральной задачи личностного развития.

Концепция предполагает, что проблема выявления одаренных детей и подростков должна быть переформулирована как проблема создания условий для интеллектуального и личностного роста детей в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, с тем чтобы выявить как можно больше детей с признаками одаренности и обеспечить им благоприятные условия для совершенствования присущих им видов одаренности.

Особое значение имеют направления работы с одаренными детьми в сфере образования, выявленные и предложенные принципы, цели, содержание, методы и формы обучения одаренных детей в условиях общеобразовательной школы и в дополнительном образовании. Важно иметь в виду, что независимо от того, в каких условиях происходит обучение

одаренных учащихся – в условиях специализированной школы и/или класса или массовой общеобразовательной школы, – принципиальным является то, чему и как они учатся.

В разработке содержания учебных программ для обучения одаренных применяются четыре основных подхода.

1. *Ускорение.* Оно позволяет учесть потребности и возможности определенной категории детей, отличающихся ускоренным темпом развития. Позитивным примером такого подхода при обучении в нашей стране могут быть летние и зимние лагеря, творческие мастерские, мастер-классы, предполагающие прохождение интенсивных курсов обучения по дифференцированным программам для одаренных детей с разными видами одаренности.

2. *Углубление.* Этот подход эффективен по отношению к детям, которые обнаруживают особый интерес к той или иной конкретной области знания или деятельности. При этом предполагается более глубокое изучение ими тем, дисциплин или областей знания. В нашей стране широко распространены школы с углубленным изучением математики, физики, иностранных языков и др., где обучение ведется по углубленным программам соответствующих предметов.

3. *Обогащение.* Оно ориентировано на качественно иное по сравнению с традиционным содержанием обучения с выходом за рамки изучения традиционных тем за счет установления связей с другими темами, проблемами или дисциплинами.

4. *Проблематизация.* Она предполагает использование в обучении оригинальных объяснений, пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернативных интерпретаций, что способствует формированию у учащихся личностного подхода к изучению различных областей знаний. Как правило, такие программы не существуют как самостоятельные (учебные, обще-

образовательные). Они либо являются компонентами обогащенных программ, либо реализуются в виде специальных внеучебных программ.

Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы и в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми (лицеях, гимназиях, нетиповых образовательных учреждениях высшей категории и т. п.), должно осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации.

При этом следует принимать во внимание то обстоятельство, что дифференциация обучения имеет две формы. Первая основана на раздельном обучении одаренных детей (по результатам их отбора для обучения в нетиповой школе либо распределения в классы с разными учебными программами и специализированной образовательной средой), вто-

рая – на смешанном обучении одаренных детей в обычном классе общеобразовательной школы (при отсутствии какого-либо отбора, однако с предоставлением возможности избирательного обучения по индивидуальным программам в условиях разнородной и вариативной образовательной среды). Каждая форма дифференциации имеет свои плюсы и минусы.

В массовых общеобразовательных школах осуществление учебного процесса для одаренных детей может по-разному реализовываться в организации обучения: в дифференциации образовательного процесса на основе специализации обучения одаренных школьников (углубленное прохождение учебных предметов); в группировке учащихся внутри одного класса в гомогенные малые группы по тем или иным основаниям (например, уровню интеллектуальных способностей, академическим достижениям и т. п.); в попеременном обучении (группировка детей разных возрастов, однако не на все учебное время, а только на его часть, что дает одаренным детям возможность для общения со сверстниками и позволяет им находить равных

Одаренные учащиеся нуждаются в специально организованном взаимодействии в системе «взрослый – ребенок», позволяющем выйти за рамки базового образования и создать условия для реализации в социальной значимой деятельности разнообразных познавательных потребностей.

себе в академическом отношении детей и соответствующее содержание образования) и т. д.

Учесть различные потребности и возможности одаренных детей позволяют такие формы работы с одаренными детьми, как занятия по свободному выбору (факультативные и особенно организация малых групп), организация исследовательских секций или объединений и т. д. Существенную роль в индивидуализации обучения одаренных может сыграть наставник (тьютор). Для одаренных детей целесообразно сочетание школьного и внешкольного обучения.

Важным фактором успешности усвоения знаний, а также развития познавательных способностей и личностных качеств учащихся следует считать методы обучения. Безусловно, ведущими и основными являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные – в сочетании с методами самостоятельной, индивидуальной и групповой работы.

В 1994 году указом президента РФ была утверждена федеральная целевая программа «Дети России». Целью реализуемых Министерством образования Российской Федерации мероприятий этой программы стало создание в системе образования благоприятных условий для развития детей, их социальной адаптации и защиты.

С момента основания программы «Дети России» в ее состав входит десять федеральных целевых подпрограмм, в том числе «Одаренные дети». В рамках подпрограммы «Одаренные дети» проходит работа по выявлению, поддержке и развитию одаренных детей через систему таких мероприятий, как всероссийские и международные предметные олимпиады, различные творческие конкурсы, фестивали, соревнования по различным направлениям образовательной деятельности – спорту, художественному творчеству, техническому мастерству и др. Издаются сборники работ победителей всероссийских конкурсов – юных поэтов, композиторов, художников. Среди них золотые

медалисты всероссийских и международных предметных олимпиад по русскому языку и литературе, математике и физике, английскому и немецкому языкам, географии и истории, экономике и физической культуре; лауреаты международных и всероссийских исполнительских конкурсов (пианисты, скрипачи, вокалисты и др.); призеры всероссийских и международных художественных выставок; юные техники и изобретатели, экологи и туристы, лауреаты ежегодной международной научно-исследовательской конференции школьников «Старт в науку», Всероссийского конкурса юношеских исследовательских работ имени В. И. Вернадского, юные спортсмены – победители первенств мира, Европы, России.

В настоящее время можно выделить значительное количество разного уровня мероприятий отбора, поддержки, сти-

мулирования и продвижения талантливой молодежи. Среди них достойное место занимают мероприятия для одаренных учащихся школ, в том числе олимпиады различного уровня: школьные, муниципальные, городские, региональные, межрегиональные, всероссийские, международные. Способные и одаренные учащиеся привлекаются к участию в международных конкурсах: «Кенгуру»,

«Русский медвежонок», «Буслик», «Зубренок» и др.

На основе опыта Московского международного форума «Одаренные дети» в 2003 году создано Общероссийское общественное движение «Одаренные дети – будущее России». Движение ежегодно проводит Московский международный форум «Одаренные дети» в поддержку президентской программы «Дети России» по благословению Патриарха Московского и всея Руси. Готовится к выпуску энциклопедия «Одаренные дети – будущее России» (приложение к энциклопедии «Лучшие люди России»).

Распоряжением правительства Российской Федерации от 26 января 2007 года № 79-р утверждена Федеральная целевая программа «Дети России» на 2010 год, в состав которой входят три подпрограммы, в том числе «Одаренные дети».

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок – тот, достижения которого отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости.

Цель подпрограммы «Одаренные дети» – обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

Задачами подпрограммы являются:

- создание государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями, в том числе на основе инновационных технологий выявления и поддержки одаренных детей, проживающих в сельской местности и населенных пунктах, удаленных от крупных центров культуры, образования, науки;
- координация деятельности базовых центров по работе с одаренными детьми и их поддержка;
- оказание консультационной помощи родителям и педагогам, работающим с одаренными детьми.

Значительным опытом по созданию государственной системы выявления и развития детской одаренности и адресной поддержки детей в соответствии с их способностями стал опыт *приоритетного национального проекта «Образование» в направлении государственной поддержки талантливой молодежи (2006–2009)*.

Государственная поддержка талантливой молодежи – одно из направлений национального проекта – призвана обеспечить условия для реализации инновационного потенциала российской молодежи. Принципиальная миссия проекта: выявлять и продвигать результаты творческого поиска молодежи в различных сферах общественной, экономической и культурной жизни. Участие в национальном проекте талантливой, способной молодежи рассматривается в перспективе как важнейший фактор и ресурс развития общества; ее деятельностное включение в образовательные, экономические, политические и социальные процессы способно придать дополнительные импульсы развития как отдельному региону, так и стране в целом.

Проект в достаточной степени опирается на имеющийся у страны опыт по поддержке талантливой молодежи: программы «Молодежь России», «Дети России», «Одаренные дети» и др.

Премии для поддержки талантливой молодежи присуждаются гражданам Российской Федерации в возрасте от 14 до 25 лет включительно – победителям и призерам международных, всероссийских олимпиад и иных мероприятий, проводимых на конкурсной основе (далее – конкурсные мероприятия), победителям региональных и межрегиональных олимпиад и иных конкурсных мероприятий. Премии носят персональный характер, присуждаются ежегодно и не могут присуждаться повторно в течение года.

Присуждение премий для поддержки талантливой молодежи проводится с 2006 года в соответствии с указом президента Российской Федерации от 6 апреля 2006 года № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи», постановлением правительства Российской Федерации от 27 мая 2006 года № 311 «О премиях для поддержки талантливой молодежи», приказом Министерства образования и науки России от 9 июня 2006 года № 145 «Об утверждении Правил присуждения премий для поддержки талантливой молодежи и порядка выплаты указанных премий».

Ежегодно приказом Министерства образования и науки России утверждается «Перечень олимпиад и иных конкурсных мероприятий, по итогам которых присуждаются премии для поддержки талантливой молодежи».

В соответствии с указом президента России от 6 апреля 2006 года № 325 1250 ребят – победителей российских и призеров международных олимпиад – получают премии по 60 тыс. рублей и 4100 молодых дарований – победителей региональных и призеров российских олимпиад – премии по 30 тыс. рублей.

Лауреаты премии отбираются федеральным центром из числа призеров международных и победителей всероссийских олимпиад среди школьников, учащихся профобразования, студентов, а также из числа победителей и призеров общероссийских мероприятий. Отбор производится как на федеральном, так и на региональном уровнях. В соответствии с правилами присуждения премий талантливой молодежи отбор кандидатов второй группы производится по пяти номинациям: социально-значимая и общественная деятельность, научно-техническое творчество и учебно-ис-

следовательская деятельность, профессиональное мастерство, художественное творчество, а также любительский спорт.

Количество выделяемых для каждого региона премий пропорционально численности молодежи в возрасте 14–25 лет.

Выплата премий осуществляется путем перечисления финансовых средств на личный счет каждого молодого человека. Также всем лауреатам вручается диплом о присуждении премии и выписка из приказа Министерства образования и науки России о присуждении премии для поддержки талантливой молодежи.

Результаты приоритетного национального проекта в направлении «Государственная поддержка талантливой молодежи» становятся достоянием общественности и заинтересованных организаций. В рамках ставшей уже традиционной Всероссийской выставки «Новая образовательная среда» можно ознакомиться с представленными регионами сведениями об общем числе лауреатов премии президента за весь период осуществления проекта.

В 2006–2010 годах лауреатами премии стали 16 050 талантливых молодых людей. Создана база данных об одаренных и талантливых учениках, студентах, представителях работающей молодежи.

Для системы образования многие статистические данные могут стать ориентиром при создании системы благоприятной среды для выявления, поддержки и сопровождения талантливых учащихся школ.

Достаточно четко можно определить взаимосвязь результатов проекта и обучения талантливой молодежи в школах Российской Федерации через результаты Всероссийской олимпиады школьников России, так как она всегда имела прямое отношение к содержанию образования в средней школе.

Начало всероссийских предметных олимпиад школьников в их современном виде связано со становлением России как суверенного государства после распада СССР в 1991 году. Однако история олимпиадного движения в России начинается гораздо раньше. Так, например, еще в XIX веке «Олимпиады для учащейся молодежи» проводило Астрономическое общество Российской империи.

История олимпиадного движения в России позволяет увидеть, как расстав-

лялись акценты в системе образования России на протяжении более чем полувека. Менялись и подходы к определению содержания образования в средней школе, а оно, как известно, является социальным заказом общества государству. История олимпиадного движения отражает эволюцию подходов к определению содержания образования в средней школе:

- от образовательной парадигмы, в соответствии с которой содержание образования понимается как педагогически адаптированные основы наук наряду с приобщением школьников к науке и производству, а не к полноценной самостоятельной жизни в обществе (на период такой трактовки содержания образования, начиная с середины XX века, пришелся расцвет олимпиад по математике, физике, химии, астрономии. СССР бурно развивался в техническом отношении, покорял космос, и стране нужны были активные и талантливые инженеры, «технари»);

- через признание (например, в 1970-е годы) самоценными так называемых ЗУНов – знаний, умений и навыков, которые должны были быть усвоены учениками, – ориентация на конструктивно-деятельностный подход в обучении. (Олимпиады по математике, физике, химии становятся традиционными. В стране происходит научно-техническая революция, ей нужны ученые в различных областях, и в том числе в естественнонаучной. В этот период к уже ставшим традиционными олимпиадам постепенно присоединяются олимпиады по биологии и географии);

- к современной педагогической парадигме, оценивающей среднее образование через призму задач школы по развитию личности, которое основано на усвоении учащимися педагогически адаптированного социального опыта человечества, культуре во всей ее полноте. Современная школа призвана дать ученику не только и не столько готовые знания и опыт осуществления деятельности по образцу, сколько, прежде всего, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений личностного порядка. Поэтому в конце XX века наряду с уже проводившимися появляется большое количество гуманитарных олимпиад – по литературе,

истории, обществоведению, иностранному языку, праву. Как ответ на резкое ухудшение состояния окружающей среды, вызванное бурным промышленным ростом прошлых лет, создается и становится популярной олимпиада по экологии. Высокий уровень информационных технологий современного общества заложил основу создания и развития олимпиады по информатике. В связи с переходом России на модель рыночной экономики возникают олимпиады по экономике и основам предпринимательской деятельности. Появляются олимпиада по технологии и политехническая олимпиада школьников.

Министерство образования и науки Российской Федерации ежегодно проводит Всероссийскую олимпиаду школьников. Ее организационно-методическое обеспечение осуществляет Центральный организационный комитет. В своей деятельности он руководствуется «Положением о Всероссийской олимпиаде школьников». Состав центрального оргкомитета утверждается приказом Минобрнауки России и Рособразования.

В настоящее время появился новый тип олимпиад – олимпиады школьников, которые проводят вузы. По распоряжению президента Российской Федерации (от 04.08.2006 № Пр-1321) правительству РФ совместно с Администрацией президента РФ поручено создать межведомственную рабочую группу, которая совместно с Российской академией наук и Общероссийской общественной организацией «Российский союз ректоров» должна разработать и внести в установленном порядке предложения по развитию системы отбора, подготовки и привлечения к научной деятельности талантливой молодежи, поддержки научно-технического творчества школьников, студентов и молодых ученых, а также по расширению участия регионов в данной работе.

Создан Президиум Российского совета олимпиад школьников. Приказом Минобрнауки России от 1 сентября

2008 года № 253 утверждены критерии отнесения олимпиад к соответствующим уровням (их три) олимпиад школьников. Перечень вузов, которые проводят школьные олимпиады, был составлен специальным советом при союзе ректоров. Сформирован «Перечень олимпиад школьников на 2008/2009 учебный год», прописан «Порядок проведения олимпиад школьников». Определены направления подготовки (специальности), соответствующие профилю олимпиады школьников по общеобразовательным предметам и направления подготовки (специальности), по которым могут проводиться дополнительные вступительные испытания творческой и (или) профессиональной направленности.

В 2009 году впервые в стране проведены 120 олимпиад школьников. Все их победители и призеры могут претендовать на льготное поступление в вузы. При этом вуз выбирает, какого типа льготу он пре-

доставляет. Он может принять победителя олимпиады по профилю подготовки вообще без экзаменов, может приравнять результаты олимпиады к ста баллам по ЕГЭ и включить ее призеров в общий конкурс (то есть к 100 баллам им прибавляются баллы, полученные на ЕГЭ по остальным экзаменам, которые нужны для зачисления на выбран-

ную специальность), а может засчитать победителям олимпиад успешное прохождение дополнительных профильных испытаний (при наличии таких в вузе).

Системная государственная задача – обеспечить социализацию талантливой молодежи в обществе, создать системы работы с молодежью, социальной защиты одаренных детей и молодежи. Такая система требует новых условий взаимодействия всех государственных и общественных структур.

Консолидация кадровых, финансовых, материальных ресурсов различных ведомств, развитие взаимодействия общеобразовательной школы с учреждениями дополнительного образования детей – условия развития воспитатель-

Цель подпрограммы «Одаренные дети» – обеспечение благоприятных условий для создания единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности.

ной системы на этапе общего образования и деятельности различных ведомств по выявлению и поддержке талантливой молодежи.

В целях обеспечения эффективной реализации указанной стратегии Министерство образования и науки Российской Федерации инициировало подписание соглашений о реализации общенациональных проектов с субъектами Российской Федерации и советами муниципальных образований субъектов Российской Федерации, оказывает методическую поддержку в организации деятельности региональных общественно-государственных советов по молодежной политике.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено, что положительный потенциал отечественной образовательной системы, задачи, стоящие перед системой общего образования России, сложившееся разграничение полномочий в области управления образованием определяют следующие пять основных (ключевых) направлений развития общего образования:

- 1) переход на новые образовательные стандарты;
- 2) развитие системы поддержки талантливых детей;
- 3) развитие учительского потенциала;
- 4) изменение инфраструктуры школьной сети;
- 5) сохранение и укрепление здоровья школьников;
- 6) расширение самостоятельности школ.

Отмечая взаимосвязь и взаимозависимость реализации всех ключевых направлений развития общего образования, остановимся подробнее на втором – *системе поддержки талантливых детей*.

Построение разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности этот документ связывает с одновременной реализацией стандарта общего образования, подчеркивая их непосредственную связь.

В направлении поддержки талантливых детей предстоит:

- через специализированные учреждения оказывать помощь одаренным детям в трудной жизненной ситуации;
- разработать систему мероприятий для поддержки общения, взаимодействия и дальнейшего развития одаренных в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности детей школьного возраста;
- расширять практику деятельности летних (сезонных) профильных школ для самореализации и саморазвития учащихся;
- развивать систему олимпиад, соревнований и иных творческих испытаний школьников;
- шире внедрять модели дистанционного, заочного и очно-заочного образования учащихся;
- развивать систему обеспечения и консультационно-методической поддержки профильного обучения, реализуемого в том числе посредством индивидуальных образовательных программ учащихся, сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

Все эти социальные действия представляют собой реальные шаги на пути к созданию системы поддержки одаренных детей и талантливой молодежи в нашей стране.

Образовательная ПОЛИТИКА

Миссией журнала «Образовательная политика» является проектирование, поддержка и лоббирование тех социальных изменений в эволюции нашего гражданского общества, которые открывают потенциальные возможности его становления как «общества образования», а не только «общества знаний» или «инновационного общества». Под «обществом образования» подразумевается такое общество, движущей силой и базисом которого является образование как ведущая социопорождающая и личностно-порождающая деятельность, определяющая конкурентоспособность личности, общества и государства.

Сформулированную подобным образом миссию нашего журнала можно называть **социокультурным проектом**.

Реализуя эту миссию, мы будем стараться превратить журнал «Образовательная политика» в журнал публичного обсуждения преимуществ и рисков различных инноваций в образовании, которые выходят за пределы интересов только профессионального цеха и становятся **социальными инновациями**, затрагивающими буквально все слои общества.

Формула «от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества» выражает ключевую стратегию образовательной политики, направленную на создание общего интеллектуально-инновационного цикла в жизни страны, на социальное проектирование общенациональной инновационной системы России в сетевом столетии.

Для всех тех, кто заинтересован в публичном обсуждении идеологии, методологии, экспертизы и лоббировании социальных действий, вектором которых является **становление образованного гражданского общества**, и выходит в свет наш журнал.

Образовательная политика

Научный публицистический журнал Образовательная ПОЛИТИКА

№ 7–8 (45–46) 2010

ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Школа будущего
Самый ценный ресурс

ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Поддержка одаренных детей
как национальная задача

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Хедхантинг всей страны: от интеллектуального потенциала школы – к инновационному потенциалу общества

*На что мы надеемся,
или Нужно ли растить гениев?*

*Интеллект, элита,
культура*



МЕТОДОЛОГИЯ

Интеллигенция, интеллектуалы
и модернизация образования

ИННОВАЦИЯ

Типичные нетипичности:
жизненные задачи – школе

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов

НАЗНАЧЕНИЕ

Целью создания Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов является предоставление свободного доступа к полному набору современных обучающих средств, предназначенных для преподавания и изучения различных учебных дисциплин в соответствии с федеральным компонентом государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Коллекция насчитывает более 111 тысяч различных учебных материалов: наборы цифровых образовательных ресурсов к большому количеству учебников, рекомендованных Минобрнауки России к использованию в школах Российской Федерации, инновационные учебно-методические разработки, разнообразные тематические и предметные коллекции художественного, культурно-просветительского и познавательного характера.



РАЗДЕЛЫ ЕДИНОЙ КОЛЛЕКЦИИ

«Каталог ресурсов» является основным средством навигации, предоставляющим доступ ко всем типам учебных материалов. Позволяет быстро найти необходимый ресурс благодаря разработанной рубрикации, основными осями которой являются «Класс» и «Предмет».

Раздел «Коллекции» содержит различные тематические и предметные коллекции. Особый интерес пользователей вызывают ресурсы, разработанные и поставленные крупнейшими хранителями культурно-исторического наследия России: ресурсы коллекций произведений русской и зарубежной классической музыки, цифровые копии шедевров русского искусства из фондов Государственной Третьяковской галереи, Государственного Русского музея, Государственного Эрмитажа, а также

предметов, представленных в залах экспозиции Государственного исторического музея.

«Инструменты». Раздел предоставляет пользователю различные инструменты учебной деятельности и инструменты организации учебного процесса.

«Электронные издания». В разделе представлены цифровые копии научно-популярных журналов «Квант», «Наука и жизнь», «Химия и жизнь», а также энциклопедии «Кругосвет».

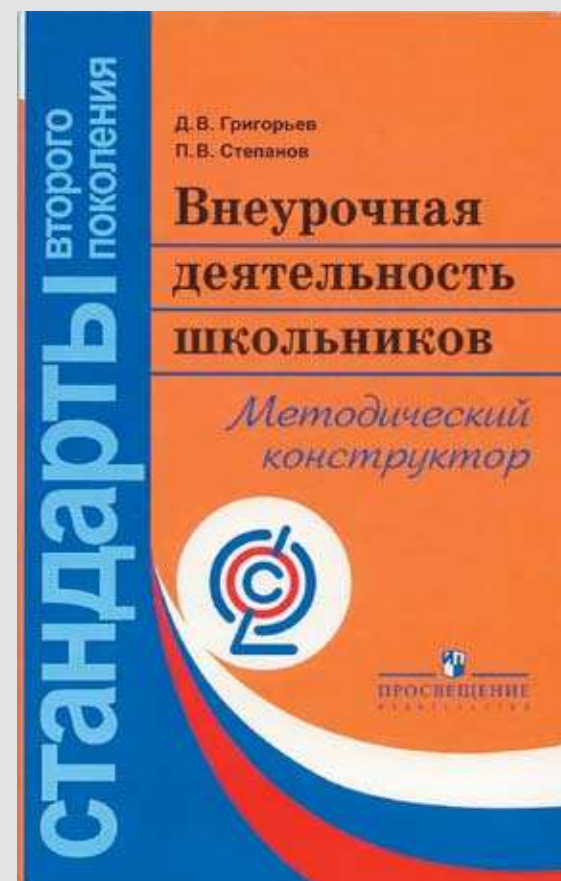
«Региональные коллекции» – система «зеркал» Единой коллекции в регионах, дающая возможность не только получить доступ к федеральным образовательным ресурсам, но и создавать и размещать региональные ресурсы, тем самым обеспечивая этнокультурные потребности участников образовательного процесса.

«Новости» В разделе освещаются события, связанные с образованием и наукой в Российской Федерации, а также отражаются публикации на сайте новых учебных материалов и коллекций.

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов доступна в сети Интернет по адресу: <http://school-collection.edu.ru/>.

Продолжается подписка на журнал «Образовательная политика»

Оформить подписку на журнал на 2010 год можно по каталогу агентства «Роспечать» (подписной индекс 18470) или через редакцию



Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения.) – ISBN 978-5-09-020549-8.

Книга содержит методические рекомендации по организации внеурочной деятельности учащихся. Своеобразный методический конструктор внеурочной деятельности включает виды, формы и уровни результатов деятельности учащихся.

Пособие адресуется учителям, методистам, специалистам системы повышения квалификации, студентам педагогических университетов.



Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.: ил. – ISBN 978-5-09-020588-7

Пособие посвящено одному из ключевых положений Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения – формированию универсальных учебных действий в основной школе.

В пособии даны описания основных видов универсальных учебных действий и путей их формирования с учетом возрастных особенностей учащихся 5–9 классов. Представлены основные типы заданий, направленных на развитие и оценку личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных и других универсальных учебных действий.

Пособие адресовано учителям основной школы, родителям, а также всем, кто интересуется инновационными направлениями развития новой школы.