

Научный публицистический журнал

# Образовательная ПОЛИТИКА

№ 1 (51) 2011

## СЛОВО РЕДАКТОРА

---

Мотивация учительского труда:  
социальный проект социального  
государства

## ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

---

Новое образовательное  
законодательство

## АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

---

# Стандарты старшей ступени школы



---

## ПОЗИЦИЯ

---

Детский дом: становление  
человеческого в человеке

---

## МЫ И МИР

---

От государственного контроля вузов –  
к независимой оценке качества

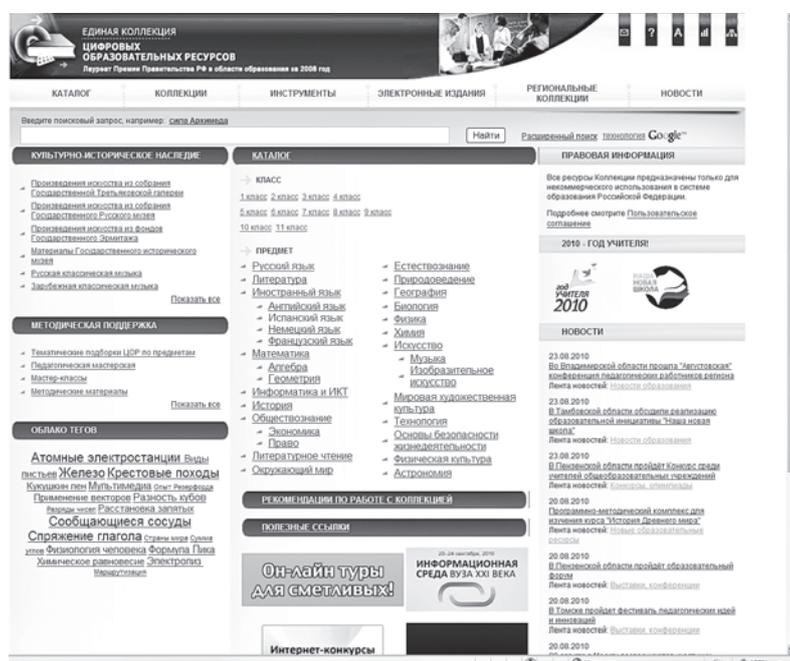
# Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов

## 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 можно по каталогу агентства «Роспечать» (подписной индекс **18470**) или через редакцию

**Учредитель**  
Федеральный институт  
развития образования  
Министерства образования  
и науки РФ

**Редакционный совет**  
Председатель –  
Калина И.И.

Асмолов А.Г.  
Балыхин Г.А.  
Бутко Е.Я.  
Глебова Л.Н.  
Козлов В.В.  
Лейбович А.Н.  
Низиенко Е.Л.  
Положевец П.Г.  
Реморенко И.М.  
Фельдштейн Д.И.

**Редакционная коллегия**  
Главный редактор –  
Асмолов А.Г.

Агранович М.Л.  
Барабашев А.Г.  
Блинов В.И.  
Глазунов А.Т.  
Гончар М.В.  
Карabanова О.А.  
Кондаков А.М.  
Куркин Е.Б.  
Лейбович А.Н.  
Рубцов В.В.  
Семенов А.Л.  
Спасская В.В.  
Собкин В.С.  
Уваров А.Ю.  
Щедрина Е.В. (заместитель  
главного редактора)

Свидетельство  
о регистрации средства  
массовой информации  
ПИ № ФС77-22657  
от 15 декабря 2005 г.  
ПИ № ФС77-38749  
29 января 2010 г.  
Издается с июля 2006 г.

№ 1 (51) 2011

Адрес редакции:  
152319, Москва,  
ул. Черняховского, д. 9, оф. 108-1  
Тел.: (499) 500-91-57  
Эл. адрес: redactor@edupolicy.ru  
www.edupolicy.ru

Отпечатано  
в типографии:  
ООО «Вива-Стар»  
Тираж: 1000 экз.  
© «Образовательная  
политика», 2011

Издание подготовлено  
ООО «МедиаЛайн»



Генеральный директор  
Лариса Рудакова  
www.medialine-pressa.ru  
Тел.: +7 (495) 640-08-38 (39)

Исполнительный редактор:  
Наталья Санберг  
Над номером работали:  
Мария Малахова,  
Елена Либкина

# Оглавление

## СЛОВО РЕДАКТОРА

Асмолов А.Г.  
Мотивация учительского труда: социальный проект социального  
государства ..... 2

## ГОСУДАРЕВО ДЕЛО

Реморенко И.М.  
Новое образовательное законодательство: в центре внимания –  
человек, а не отрасль ..... 4

Щедровицкий П.Г.  
Образование как объект культурной политики ..... 11

## ДИАГНОЗ

Ефимов А.Н.  
Элитные группы, их возникновение и эволюция ..... 17

## МЕТОДОЛОГИЯ:

### СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гусельцева М.С.  
Образование и общество: гуманистическая перспектива ..... 24

## АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Любимов Л.Л.  
ФГОС старшей ступени как средство государственной политики  
в создании новой России ..... 17

## ИННОВАЦИИ

Асмолов Г.А.  
Интернет, сетевое общество и взаимопомощь ..... 53

Семинар-совещание «Инновационная площадка как ресурс  
социокультурной модернизации образования» ..... 59

Орланова А.И.  
Старикам тут место: образование для пожилых людей ..... 61

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Тендрякова М.В.  
Недетские игры. «Как колесо вертелось счастья...» ..... 68

Пастернак Н.А.  
Воспитание ребенка: чего ждет семья от школы, а школа от семьи ..... 84

## ПОЗИЦИЯ

Степанов С.Ю., Кремер Е.З.  
От здоровьесберегающего образования к здоровьесозидающему ..... 88

Слободчиков В.И.  
Детский дом как пространство становления человеческого в  
человеке ..... 92

## МЫ И МИР

Волкова И.Е., Иванов С.С.  
От государственного контроля вузов к независимой  
оценке качества: зарубежные модели ..... 97

Загвоздкин В.К.  
Экспертиза учительского труда за рубежом ..... 111

Глазунов А.Т.  
Уроки японского ..... 119

## ПОЛИТИКА В ДЕЙСТВИИ

Золотарева А.В.  
Модель сопровождения одаренных детей в региональной  
системе образования Ярославской области ..... 124

# Мотивация учительского труда: социальный проект социального государства



От новой образовательной политики –  
к новой экономической политике

**И**нициатива Правительства РФ, направленная на повышение оплаты учительского труда, а тем самым рост качества этого труда, представляет собой реальный исторический шанс социокультурной модернизации российского общества: на модернизацию образования в 2011 г. будет выделено 20 млрд руб., в 2012 г. – 60 млрд руб., в 2013 г. – 40 млрд руб. Эти средства будут направлены во все регионы России.

За данной инициативой стоит переход от деклараций о престиже образования к реальным социальным действиям государства и общества, нацеленным на *превращение учителя в средний класс – класс, который может и должен стать локомотивом общества знаний*. Об этом профессиональное педагогическое общество мечтало многие годы. Сбудется ли мечта? В связи с этим процитирую недавнее выступление А.А. Фурсенко перед руководителями регионов, касающееся этого масштабного социального проекта. Он прибегнул к риторической метафоре,

задав следующий вопрос: «Что может быть опасней несбывшейся мечты?», и после небольшой паузы ответил: «Сбывшаяся мечта...!». За выделенными словами стоит как понимание важности нового проекта, так и осознание поля рисков, на которое мы вступаем, начиная трехлетний марафон проекта вместе со всеми регионами России. Чтобы избежать самых разных рисков, в том числе риска *люмпенизации учительства*, или хотя бы их минимизировать, необходимо изначально в рамках современной методологии социального проектирования осознать *ценностную мотивацию* данного проекта, выделить основные аспекты его анализа и понимания. Эта методология уже проявила себя при разработке федеральных стандартов образования как трех форм требований: требования к результату, к программе и, подчеркну это особо, *к условиям достижения результатов реализации программы*. За этой схемой стандартов проступает логика системно-деятельностного подхода к социальному проектированию, посредством которой в образовании как ведущей социальной деятельности общества выделяются четыре аспекта анализа: *мотивационный, целевой, операционально-*

*технологический и ресурсный.* Взглянем через призму этих ракурсов анализа на наш широкомасштабный проект.

*Мотивационный аспект.* Каждый раз, начиная проект, необходимо выделить ведущую ценностную мотивацию проекта, то, ради чего мы собираемся будоражить переутомленное реформами массовое сознание людей. Если мы с вами не поймем то, ради чего осуществляется этот проект, вместо волны успеха может возникнуть волна социальной напряженности. В связи с этим скажу с предельной жесткостью: **ключевой мотивацией проекта является мотивация на повышение качества учительского труда и социально-экономического престижа учителя в обществе.** Именно на это рассчитан проект; повышение же зарплаты – важное, но далеко не достаточное средство достижения этого желаемого результата. Вклад зарплаты без учета ее влияния на рост качества труда сам по себе вряд ли повысит эффективность самого труда, как и социальный статус учителя. Именно поэтому от осознания мотивации проекта, связанного только с зарплатной частью, надо перейти к увязке этого проекта с региональными программами развития образования, операциональными технологиями воплощения этих программ и кадровыми, финансовыми, информационными и материально-техническими ресурсами, открывающими перед учителем новую техносферу школы, новую образовательную среду.

*Целевой аспект* проекта связан именно с корректировкой региональных программ развития образования, которые будут выступать как *экзамен на социальную зрелость для губернаторов и руководителей образования регионов.* Любые бюджетные поправки должны быть внесены в региональные программы развития образования с учетом описанного выше конечного результата проекта. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы эти программы строились по логике «от новой образовательной политики – к новой экономической политике» (от НОПа – к НЭПу), а новая образовательная политика, как известно, нашла свое концентрированное выражение во введении нового поколения федеральных государственных стандартов школьного образования, прежде всего,

уже принятых стандартов образования начальной школы. Напомню, что введение стандартов начальной школы стартует повсеместно с 1 сентября 2011 г., одновременно со стартом нашего широкомасштабного проекта. И это – не случайное совпадение.

*Операционально-технологический аспект* проекта в региональных программах развития образования прямо связывается с овладением новыми образовательными технологиями, без которых учитель не сможет обрести репертуар социальных и профессиональных компетенций, необходимых для введения ФГОС.

И наконец, на четвертом, *ресурсном уровне* реализации проекта мы имеем дело опять же с кадровыми ресурсами, прежде всего через систему повышения квалификации учителей, информационными ресурсами социальных и интеллектуальных сетей, касающихся дистантных технологий обучения учителей, и созданием *новой техносферы* школы, которая необходима для повышения качества учительского труда в нашем с вами *сетевом столетии.*

На мой взгляд, любые оценки реализации нашего социального проекта, любые индикаторы, любые мониторинги должны строиться с учетом *мотивационного блока, целевого блока* (региональные программы, в центре которых введение новых ФГОС), *операционально-технологического блока* (способы достижения целей программ и мотивационных установок) и *ресурсного блока*, связанных единой логикой ведущей мотивации.

Мотив повышения качества учительского труда, высвечивающий конечный результат нашего проекта, пронизывает все уровни анализа образования как института социализации. Именно от этой мотивационной установки производны федеральные и региональные составляющие финансового стимулирования данного проекта социокультурной модернизации России.

Только осознав мотив и целостность проекта, мы с вами сможем сделать так, чтобы сбывшаяся мечта не стала разочарованием, а привела наше общество к успеху повышения престижа Учителя, превращения его не на словах, а на деле в человека, творящего инновационное развитие российского общества как общества знаний.



На августовских педагогических конференциях 2011 г. предстоит обсуждение третьей версии проекта интегрированного закона «Об образовании в Российской Федерации». После этого законопроект планируется доработать с учетом замечаний и направить на согласование заинтересованным министерствам и ведомствам.

О принципиальных подходах к разработке закона и о технологии организации общественного обсуждения в интервью «Образовательной политике» рассказал заместитель Министра образования и науки РФ Игорь Реморенко.

## Новое образовательное законодательство: в центре внимания – человек, а не отрасль

**И**горь Михайлович, обсуждение проекта закона «Об образовании в Российской Федерации» оказалось достаточно активным. С чем это связано? Почему у широкой общественности возник такой интерес к законотворчеству?

– Дело в том, что большинство обсуждений, которые ведутся вокруг законопроекта «Об образовании в Российской Федерации», связаны не столько с самим законом, сколько с актуальными проблемами системы образования, а они широкой общественности интересны. В этом смысле собственно обсуждение норм закона, по моим оценкам, составляет порядка одной трети или даже одной четверти всего объема дискуссий. В обществе, в медийном пространстве обсуждают либо подзаконные акты, либо просто традиции, которые сложились в системе образования.

Вениамин Федорович Яковлев, руководитель группы по анализу предложений, поступивших к законопроекту, – советник Президента России, один из самых уважаемых юристов в стране, – объяснял нам, что работа юриста заключается в том, чтобы оформлять общественные потребности в правовую норму. Поэтому обсуждать правовую норму как таковую – все равно что обсуждать, например, технологию лечения зубов. Приходя к стоматологу, мы же не спрашиваем, как была изготовлена пломба, как именно он ее будет ставить. Для нас важно чувствовать себя комфортно, чтобы зубы не болели, и мы могли бы высказать свои соображения об общих принципах лечения, не углубляясь в медицинские детали.

Так и в случае с законопроектом стоит обсуждать не технологию собственно юридического оформления, а проблемы, которые должен решать этот документ. Необходимо понимать, почему он появился в данный исторический пе-

риод времени, почему, кстати, именно сейчас обсуждаются изменения в законодательстве не только в образовании, но и в некоторых других сферах; что произошло в России за последние годы и привело к комплексному пересмотру основ законодательства.

– **Применительно к образовательному законодательству ситуация известна: еще в 2004 г. с предложением о разработке некоего образовательного кодекса, объединяющего законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», выступил Российский союз ректоров. К тому же в эти законы за прошедшие годы было принято много поправок, и теперь возникла необходимость систематизации.**

– Наведение порядка в законодательстве вследствие десятков изменений, внесенных за последние 20 лет, – это, само собой разумеется, нужная, необходимая работа. Но дело не только в этом. Мне кажется, сегодня в образовании, да и в социальной сфере в целом имеются предпосылки, объясняющие необходимость новых законов.

В начале 1990-х гг. в России, как и любом другом государстве, претерпевающим серьезные социальные изменения, создавались правила, регулирующие нашу жизнь. Законодатели следовали пониманию тех норм, того образа действительности, к которому стремилась страна. Закон «Об образовании» 1992 г. вводил демократические и рыночные принципы управления системой образования, поскольку все общество переходило на соответствующие принципы хозяйствования. И отрасль стала жить по принципам демократии и рыночной экономики.

Сегодня мы, конечно же, не уходим от этих принципов. Но появляется новая волна построения законодательства, которая не исчерпывается новым законопроектом «Об образовании в РФ». Если раньше законодательство строилось по принципу «отрегулируем отрасль», то теперь стоит другая задача: описать отрасль так, чтобы человеку было в ней комфортно, чтобы можно было реализовать в ней именно те потребности, которые необходимы, чтобы отрасль стала местом развёртывания

гражданских инициатив. Сфера образования должна не просто соответствовать правильным, одобренным экспертами принципам, но и регулироваться так, чтобы каждый человек мог найти в ней путь для самореализации. В этом смысле мы не закладываем правильные решения в отношении образовательной отрасли, мы создаём возможности для их появления в ходе реализации принятого законодательства.

Мне кажется, назревает определенная тенденция, пока еще плохо осознанная, и мы не должны ее упустить: в центре внимания – не отрасль как таковая, а развитие человеческого капитала в нашей стране.

– **Получается, что система образования должна удовлетворять потребности каждого человека вне зависимости от его возможностей?**

– Речь не идет о том, что каждый занимается тем, чем хочет. Просто система образования должна строиться так, чтобы позволять человеку максимально применить свои способности и в какой-то мере побуждать его к этому. В этой ситуации, прежде всего, расширяются образовательные возможности человека.

Наиболее важное новшество, которое требует серьезных законодательных изменений, – возможность учиться так, чтобы не быть привязанным к конкретному образовательному учреждению. Образно говоря, это ликвидация крепостного права – зависимости обучающегося от учреждения. Впервые закон делает легитимной ситуацию, когда образовательная траектория человека не зависит только лишь от программы одного образовательного учреждения. Закон предоставляет возможность зачитывать курсы из разных образовательных учреждений; как следствие возникают механизмы сетевого взаимодействия учреждений, которые тоже прописываются в законе. Это особенно актуально для профессионального образования (кредитно-модульная система) и для профильной школы. Благодаря этому меняется тип образовательных ресурсов, с которыми люди работают, вводится понятие электронных образовательных ресурсов, которые частично могут заменить традиционные образовательные ресурсы.



об авторе

*И.М. Реморенко, директор Департамента стратегического развития Министерства образования и науки РФ, кандидат педагогических наук*

Еще одно важное новшество связано с системой оценки качества образования – мы постепенно отходим от ориентации на бренды. При всем богатстве и эффективности норм закона 1992 г. система оценки качества стала ориентировать людей именно на бренды, формальные названия учреждений. Причина в том, что итогом государственной аккредитации образовательного учреждения было получение бренда, присвоение того или иного статуса – гимназия, лицей, институт, академия и т.д. Выбирая образовательное учреждение, люди ориентировались на статус, руководствуясь выработанными представлениями о том, что гимназия лучше, чем школа, университет лучше, чем институт, а академия где-то между ними...

**– ...Без учета того, что в иной гимназии учить могли хуже, чем в обычной школе.**

– Да, поэтому, на наш взгляд, иерархия брендов в образовании неадекватна для самореализации граждан. И это практика успешных инновационных систем построения, например, высшего образования. Никому в голову не придет утверждать, что Массачусетский технологический институт хуже Стенфордского университета из-за того, что статус института по определению ниже. Конечно, эти вузы можно сравнивать, но уж точно не по названиям-статусам, а по типам образовательных программ, по тому, насколько эти программы позволяют выпускникам реализоваться в той или иной области.

Таким образом, для расширения образовательных возможностей граждан необходима другая система оценки качества, которая ориентирует их не на бренды, розданные государством (пусть даже по понятным критериям), а на характеристики самих образовательных программ. Достаточно двух-трех страниц с описанием каждого образовательного учреждения, чтобы человек получил информацию о наиболее заметных профессиональных траекториях выпускников, об их средней зарплате, о предприятиях, где они работают, и пр. То же самое касается и школ: важно знать, какие достиже-

ния есть у ее учеников, куда поступают выпускники.

**– Согласитесь, все это сложнее выявить и описать, чем, скажем, подсчитать число учителей высшей категории и число профессоров – докторов наук.**

– Полагаю, что система оценки будет позволять выявлять все необходимые параметры, демонстрирующие содержательные достижения. Нужно уходить от формальной иерархии видов образовательных учреждений. А мы привыкли, например, к тому, что в зависимости от количества укрупненных групп специальностей, представленных в вузе, он получал тот или иной статус.

После совместной коллегии с Минкультуры России – одним из активных участников обсуждения законопроекта – вообще возникла идея о том, что задача государства – давать короткое сообщение об учреждении, о том, что человек получит по его окончании, а наименования – это дело учредителя. Минобрнауки может дать учредителю какие-либо рекомендации, но окончательное решение остается за ним. Пусть вуз называется хоть академией, хоть консерваторией. В любом случае, выбирая место для учебы, граждане будут ориентироваться на содержание образования, а не на формальный бренд. Этот вопрос будет одним из ключевых при обсуждении очередной – третьей – версии законопроекта.

Еще один важный момент, который сейчас обсуждается, – расширение границ деятельности образовательного учреждения. Например, отдельно прописывается интеграция образования и науки применительно к вузовскому сектору. Ранее законодательство основывалось в том, что наука – это прерогатива научных учреждений, а не образовательных. Теперь же это полноценный вид деятельности учреждений профессионального образования, и осуществляться он может в том числе в рамках сетевого взаимодействия. Да и в целом можно сказать, что образовательная деятельность теперь может интегрироваться с другими видами деятельности в той мере, в какой это необходимо для достижения образовательных эффектов.

– Но ведь несколько лет назад уже был принят закон об интеграции науки и образования.

– Да. Ряд норм, которые мы обсуждаем сейчас применительно к новому закону «Об образовании в РФ», принимались и раньше. Некоторые из них сегодня обсуждаются на новом витке, а некоторые – нет. Взять хотя бы ЕГЭ – это ведь тоже возможность для самореализации человека, справедливая система оценки знаний для перехода с одного уровня на другой, но там ежегодно происходит совершенствование процедур, и применительно к законодательству эту тему мы сейчас практически не рассматриваем.

Я бы сказал так: новый законопроект, – это не столько принципиально новые нормы, сколько некий иной взгляд, контекст, переосмысление и переакцентирование действующих норм.

– В связи с новым законом «Об образовании в РФ» активно обсуждается вопрос о развитии дошкольного образования, прежде всего его доступность и обязательность. Что должно измениться в этом секторе?

– Сейчас наступает критическая ситуация, когда в связи с благоприятным демографическим фоном многие люди не имеют возможности получить дошкольное образование. Отсюда неготовность части детей к обучению в I классе, а значит – увеличение разрыва между разными категориями детей, получающими общее образование.

Поэтому одна из новаций законопроекта – установление обязательств муниципалитетам по предоставлению услуг дошкольного образования всем желающим. Естественно, уже готовится обоснование этой нормы, в том числе финансовый расчет. Обсуждается вопрос о том, коснется эта норма лишь одного года обучения перед приемом в школу или же большего количества лет. Но, так или иначе, это должно привести к появлению стандарта дошкольного образования.

– Частично он уже существует – утверждены требования к структуре образовательной программы и условиям ее реализации.

– Но третьей составляющей стандарта – требований к результатам – пока нет.

Мы исходим из того, что граждане могут не пользоваться услугами учреждений дошкольного образования, но должны знать, что ждет их детей в I классе. Вводя требования к уровню подготовки дошкольников, мы тем самым не только зафиксируем содержательные гарантии муниципалитетам, но и предоставим гражданам информацию о том, на какой уровень подготовки детей стоило бы ориентироваться.

– «Страшилка» о том, что подготовительная группа детского сада будет такой же обязательной, как и I класс, имеет основания?

– Нет, я хотел бы жестко зафиксировать нашу позицию: никто не собирается обязывать родителей отдавать детей на предшкольную подготовку в образовательные учреждения, никто не собирается устраивать экзамены после детского сада. Но граждане должны иметь представление о том, с чем придется столкнуться детям, когда они поступят в школу.

Кстати говоря, среди стран СНГ мы здесь не первые. Законодательное закрепление государственных гарантий дошкольного образования обеспечено Республикой Казахстан.

– А собственно технология приема в первый класс будет меняться? Известна недавняя коллизия, когда Мосгорсуд отменил московские правила о приоритетах при приеме.

– Если говорить о том, обязаны ли школы принимать детей из близлежащих домов, то, наверное, их жители все же могут быть «приписаны» к конкретным школам, куда их обязаны принять, если заявление подано, например, до 30 июня. Порядок приема надо обсудить, договориться о единых правилах.

– Лет десять назад высказывалась идея о том, что нужно разделить понятия содержания детей в детском саду (уход, питание и пр.) и собственно образования. Она сегодня редуцируется?

– Мы исходим из того, что жесткую грань здесь провести невозможно. Во

всех процессах, которые происходят в детском саду, – гуляют ли дети, кушают или ложатся спать, присутствует воспитательная, образовательная составляющая. Важно другое: дошкольное образование для значительной части граждан может предоставляться не только в привычных детских садах, но и в учреждениях дополнительного образования, при правильной организации – в группах при школах, в семейных детских садах и т.д. Вообще в любой семье родители, так или иначе, проводят занятия с детьми даже тогда, когда рассказывают им сказки на ночь...

**– Что касается обязательств муниципалитетов по обязательному предоставлению дошкольного образования всем желающим – это вообще реально?**

– Во-первых, большинство норм нового закона имеет отсроченный характер введения.

Во-вторых, еще до введения этой нормы возможен такой шаг, как предоставление государственного норматива на дошкольное образование тем детям, которых приняли не только в муниципальные или государственные, но и в негосударственные образовательные учреждения. Норматив, который государство выделяет на обучение и воспитание ребенка, должен следовать за ним. Перспективу принятия этой нормы я оцениваю положительно.

**– А если ребенок получает дошкольное образование дома? Должны ли родители получать хотя бы часть норматива? Есть, кстати, опыт Пермского края, где эта идея реализуется – мамы ежемесячно получают деньги за то, что ребенок не ходит в детские сад.**

– Аналогичный опыт есть и в Тамбовской области. На мой взгляд, у регионов должна быть такая возможность. А вопрос о применении такой нормы в масштабах страны требует обсуждения.

**– Можно ли выделить наиболее дискуссионные проблемы, которые планируется вынести на августовские педагогические конференции в этом**

**году? Не мифы о новом законе, несостоятельность которых специалисты вынуждены разъяснять, а именно темы для дискуссий?**

– На августовские конференции планируется выносить не те или иные формулировки юридических норм, а именно актуальные проблемы, которые находят свое решение в тех или иных абзацах закона. В их числе следующие.

Первая – дошкольное образование: как сделать его общедоступным в условиях демографического роста.

Вторая – обеспечение открытого образовательного пространства общего образования в условиях, когда школа теряет свой образовательный потенциал в открытом информационном поле.

Третья – построение системы оценки качества образования, и если речь идет о школе, то прежде всего – в начальной и основной.

Четвертая проблема касается профессионального образования: необходимо обсуждать тему коопераций образовательных учреждений с предприятиями и учреждениями науки. Мы получили первые ростки «настроенного» партнерства, от которых нужно переходить к системному взаимодействию. На ближайшие годы это вопрос в том числе для законодательного регулирования.

Очевидно, отдельной темой будут экономические вопросы. На сегодняшний день очевидно, что принципы нормативно-подушевого финансирования эффективны для увеличения ресурсов системы образования, поскольку позволяют «связать» между собой ресурсы и общественные потребности. Вопрос в том, в какой степени и с какими поправками эти принципы применимы за пределами системы общего образования. Кроме того, мы будем предлагать норму, в соответствии с которой расчет нормативов финансирования школ производится с учетом сопоставления средних зарплат работников образования и средних зарплат по экономике региона. Это означает, что наиболее квалифицированные учителя – вполне успешные, состоявшиеся люди – будут зарабатывать не меньше, чем работники многих других сфер.

Окончательный перечень тем мы планируем сформулировать с учетом

результатов съезда Всероссийского педагогического собрания, который пройдет в конце мая с.г.

– На сегодняшний день поступило около 11 тыс. замечаний к законопроекту, и это не предел. Какова система учета мнений институций и отдельных представителей общественности? Как отбирается наиболее важная и конструктивная информация из огромных массивов?

– Прежде всего, существует традиционная технология. Организации, подведомственные нашему министерству, анализировали и систематизировали материал, сводили похожие предложения в общие нормы. В итоге получился 500-страничный документ, и все предложенные изменения шаг за шагом на десяти заседаниях рассматривала комиссия В.Ф. Яковлева.

Кроме того, сейчас появляются более продвинутые системы организации электронного обсуждения, и мы хотели бы предложить некоторые из них в том числе на августовских педагогических конференциях. Так, с инициативой выступил Фонд «Общественное мнение», развивающий идею краудсорсинга (от англ. *crowd* – толпа) на общественных обсуждениях, когда люди с помощью голосования оценивают высказывания друг друга. В дискуссиях появляются участники с разной степенью активности, и более активные обретают больший вес своих высказываний. Есть и много других особенностей. Используя эту технологию, мы планируем продолжить обсуждение нашего законопроекта аналогичным образом, и сложность здесь опять же в том, что оно касается не столько непосредственно законодательных норм, сколько проблемных областей законопроекта. Очевидно, будут отдельные разделы для юристов, для экспертов из системы образования, для неспециалистов – простых граждан.

Принимать участие в дискуссии смогут только зарегистрированные пользователи, а при регистрации нужно будет ответить на несколько вопросов об образовании. Если по ответам видно, что человек хотя бы немного разбирается в проблематике, он может участвовать в обсуждении, его голос будет

определенным образом оценен, если нет – остается просто наблюдателем.

– Много ли идей, которые содержатся в сегодняшней версии законопроекта, были получены именно в результате широкого общественного обсуждения? Наверняка есть примеры, когда конкретные идеи были «вброшены» конкретными людьми или организациями.

– Конечно. Например, идея о том, что статусы образовательных учреждений имеют историческое происхождение, а не присваиваются в результате сложной государственной процедуры, сложилась в ходе нашего общения с деятелями культуры. Многие идеи развития дошкольного образования выдвинуты Общественной палатой РФ. Конкретные предложения по расширению полномочий общественных советов и формированию перечня этих полномочий принадлежат родительским ассоциациям Свердловской области. Подобных примеров очень много.

– Как вы думаете, почему в ходе обсуждения законопроекта было высказано достаточно много негативных отзывов, причем зачастую, что называется, не по делу? Взять хотя бы идею ребрендинга ПТУ, которая в СМИ тут же трансформировалась в тезис о том, что все ПТУ в России будут закрыты, а ученики пополнят ряды криминала...

– По поводу ПТУ, мне кажется, наша позиция сейчас ясна. От плохо финансируемых учреждений, где учащиеся не получают ни профессии, ни навыков социализации, мы, естественно, хотим отказаться. Но если учреждение готовит высококвалифицированных рабочих, то оно будет продолжать работать, там будет реализовываться один из видов программ среднего профессионального образования – подготовка высококвалифицированных рабочих.

Что касается негативных отзывов, то, честно говоря, я бы не драматизировал ситуацию. Я в новом качестве занимаюсь законопроектом с февраля 2011 г., и, возможно, весь негатив приняли на себя коллеги, которые отвечали за законопроект до этого. Так что какого-то особого накала дискуссий

в связи с законом я не почувствовал – скорее, застал драматургию дискуссий вокруг стандартов старшей школы, разработанных Российской академией образования. Показательно, что большинство участников общественных дискуссий никак не различали «закон» и «стандарт».

**– Но все-таки негатив был. Почему? Ведь в отличие от стандарта законопроект не предлагает каких-либо изменений, затрагивающих интересы, кардинально меняющих жизнь тех или иных социальных групп.**

– Не только в России, но и в большинстве стран на любые серьезные законодательные инициативы, выдвинутые государством, возможна довольно острая реакция. Очевидно, патерналистская роль государства – регулятора, отвечающего за всех и вся, – является неким всеобщим раздражителем. И дело не в том, плохое государство или хорошее, просто оно пытается выразить интересы каждого конкретного человека. Здесь содержится объективное противоречие – способы регулирования возможны только общие, а сфера общественных интересов становится всё более многообразной. Наверное, в перспек-

тиве именно то государство, которое найдет способы более демократичного принятия решений во всех сферах регулирования, будет наиболее успешным. В этом, если угодно, предмет конкуренции между современными системами государственного управления.

Аналогичные дискуссии, процессы в обществе в связи с изменениями в образовании имеют место и в западных странах. Казалось бы, очень странно выглядят демонстрации антиглобалистов против Болонского процесса. Ведь Болонский процесс придуман в интересах граждан, для них это возможность индивидуализации, применения своих способностей там, где они наиболее востребованы... Почему необходимо против этого протестовать? Ответ заключается в том, что инструменты выработки решений во многом противоречат целевым установкам, ради которых решения принимаются. Если в центре внимания – человек, то и приниматься они должны с максимальным участием граждан. Разные государства пока только учатся это делать. И чем быстрее мы научимся – тем лучше.

*Беседовал Борис Старцев*



Интервью с Петром Георгиевичем Щедровицким изначально планировалось посвятить тому, что представляет собой Школа культурной политики. Для интервьюера это была вполне привычная задача: согласитесь, совсем нетрудно задать вопросы руководителю учебного заведения о том, кто там учится и чему там учат. Однако поскольку Школу культурной политики нельзя назвать учебным заведением в привычном смысле этого слова и с учетом того, что наш собеседник не имеет отношения к образовательной политике в привычном понимании этого термина, в беседе возникли и другие сюжеты: что такое культурная политика, какое отношение к ней имеет образование. И специально для тех, кто не имеет четкого представления о наследии его отца – Георгия Петровича Щедровицкого, несколько вопросов в интервью посвящено методологической школе и системомыследеятельностному подходу.

Итак, гость этого номера «Образовательной политики» – президент Научного фонда имени Георгия Петровича Щедровицкого, заместитель директора Института философии РАН Петр Щедровицкий.

## Образование как объект культурной политики

**П**етр Георгиевич, предлагаю начать с вопроса о типологии образования. Школа культурной политики – что это? К какой разновидности учебных заведений ее можно отнести?

– По своему замыслу Школа культурной политики – это макет университета пятого поколения.

Я исхожу из того, что третье поколение университетов – это исследовательские университеты, основанные на известной концепции А. Гумбольдта. Ключевая деятельность, которой обучают студентов, – исследовательская. Основная идея заключается в том, что любое человеческое знание образуется по определенной модели, в основе которой – эпистемологические процедуры, операции и способы мышления, имитирующие исследовательскую деятельность. Предполагалось, что исследовательское мышление лежит в основе и других типов мышления, а значит, если студент научился формировать знания, это может стать основой для его деятельности не только в научной сфере.

Четвертое поколение университетов – это университеты проектного типа. В

России характерные примеры – Бауманское училище, позднее – инженерные вузы, ориентированные на высокотехнологичные отрасли, крайняя точка – Физтех. Они базируются на педагогике Дж. Дьюи, методе проектов. В основе образовательного процесса – участие студента не в решении учебной задачи, а в реализации реального проекта. Преподаватели и студенты реализуют проект совместно – формируется проектная команда, члены которой отрабатывают различные ролевые позиции, причем наиболее успешный студент может к концу обучения дойти до уровня руководителя проекта. Разрушается система «горловых часов» – имея свою траекторию движения в проектах, студент потом сам выбирает, какие курсы слушать, меняется соотношение между учебными часами и самостоятельной работой. Все это делает выпускников проектных университетов более приемлемыми для потенциальных работодателей.

Университет пятого поколения задумывался таким образом, чтобы основным содержанием образования становились процессы генерации, распространения и использования знаний. На вопрос, что

является основным предметом, содержанием обучения, давались другие ответы.

Во-первых, для университета пятого поколения характерно понимание того, что знания различны, что систем генерации знаний много и, помимо научного и проектного, есть опытное, методологическое и иное знание.

Во-вторых, каналы распространения этого знания в обществе разнообразны. Например, есть такой специфический вид деятельности, как консультирование – перенос опыта успешной деятельности из одних областей в другие.

В-третьих, мы имеем дело с достаточно большим количеством стейкхолдеров. Например, по отношению к сложному техническому объекту стейкхолдерами являются профессиональное инженерное сообщество, инжиниринговые компании, структуры, задающие технические регламенты и нормы безопасности. Все они имеют разные взгляды на существо рассматриваемой системы, а значит, всегда нужно проводить работу по согласованию их образов будущего. Таким образом, ключевым становится процесс использования, а не производства знания.

**– А для кого предназначены университеты пятого поколения? Кого вы учите в Школе культурной политики?**

– Я учу тех, кто хочет работать в мультиагентных системах, кто понимает, что мир сложен, что в нем есть разные игроки, что у них есть разные картины будущего, что процесс их соорганизации – это и есть основной процесс, с которым приходится иметь дело. И, собственно, поэтому возникла идея культурной политики, гуманитарных технологий, которые являются инструментарием такой работы в мультиагентных системах.

**– Когда эта идея появилась?**

– У меня – в конце 1980-х гг., на основе опыта организационно-деятельностных игр. Я в тот период занимался в основном практикой организационных игр и постоянно сталкивался с задачей организации разных носителей мышления, имеющих разнородные цели и интересы. Это ключевая, причем типовая задача. Неважно, что является предметом обсуждения – предприятие, город, сложный технический объект, экологическая проблема или что-то еще.

Таким образом, мы все время имеем дело с неким набором типовых проблем и разрывов. И вот такой, грубо говоря, системотехник, социотехник, культуртехник является наиболее востребованным персонажем. Ведь если такого участника процесса, который может помочь остальным соорганизоваться, нет, то обычно это приводит к конфликтам, и системы становятся нежизнеспособными.

**– Это очевидно для всех?**

– Георгий Петрович Щедровицкий придумал методологию как тип мышления на кончике пера, частично заимствовав какие-то тренды в философском знании, а сегодня в очень многих организациях не просто работают специалисты по методологии, по организации процессов, но есть даже департаменты методологии.

**– Эти специалисты по базовому образованию – психологи, менеджеры, социологи?**

– Это неважно. Первые наборы в Школе культурной политики были открытыми, люди приходили откуда угодно, с любым базовым образованием, а дальше шел процесс постдипломного образования. Мы никогда не работали на уровне бакалавриата, скорее это уровень магистратуры. И сегодня Школа культурной политики – это в значительной степени открытый университет: здесь нет здания, нет классных часов, нет утвержденной программы. Но есть процесс постепенного повышения квалификации людей, пришедших из разных сфер и понимающих, какие проблемы перед ними стоят.

**– Все-таки как этих людей называть? Вы произнесли несколько терминов – социотехник, например.**

– Это не совсем подходящее слово, у него много коннотаций. Если попытаться найти ноумен, то это, скорее, системный архитектор.

**– Тут сразу возникает аналогия с бизнес-информатикой.**

– Вот именно. Как ни назовешь – все время возникают аналогии. Но, так или иначе, это ближе к созданию общей архитектуры, модерации, организации процесса взаимодействия, коммуникаций при решении какой-то сложной проблемы. Может быть, ближе к работе продюсера. Ведь продю-

сер тоже должен организовать процесс взаимодействия очень разных специалистов при создании эксклюзивного продукта.

**– Если говорить о масштабах Школы культурной политики, сколько людей было вовлечено в ее орбиту за прошедшие годы?**

– Мы не стремимся к количественным показателям. В общей сложности через проект прошло, может быть, 500–600 человек, из них около 100 номинированы в качестве выпускников.

**– Очень немного.**

– Потому что, во-первых, этому непросто выучиться, а, во-вторых, сами эти технологии востребованы не всеми, они нужны лишь лицам, принимающим решения.

**– Менеджерам? Топ-менеджерам?**

– Нет. Я все-таки считаю, что менеджер не ставит цели, наоборот, их ему ставят, а его задача – максимально эффективно потратить некий ресурс для их достижения.

В данном случае речь идет о людях, которые способны, проанализировав достаточно разнородный объем информации и проработав с очень разными специалистами, выстроить для них систему управления. Поэтому очень важно, чтобы они попадали на те должности, где такая способность востребована, и, конечно, они должны обладать определенными индивидуально-психологическими качествами: например, уметь слушать, удерживать в голове большие объемы информации.

**– А кто у Вас преподает?**

– Наш учебный план постоянно эволюционирует, и наши преподаватели – в основном не профессиональные педагоги, а визит-профессора – исследователи, консультанты. Их состав тоже меняется – в целом в этой работе принимают участие порядка 300 человек. Проводятся выездные школы, тренинги, есть и короткие стандартные учебные программы. Человек что-то слушает, время от времени общается с тьютором, который дает ему рекомендации.

**– Что в образовательном процессе пользуется наибольшим успехом у слушателей?**

– Об этом лучше их спросить, мнения преподавателя и студента могут в этом вопросе сильно различаться. То, что мой отец читал с большим педагогическим успехом, я в свое время просто не заметил, а то, чему он не придавал значения, оказало на меня решающее влияние.

Один коллега из Сингапура мне рассказывал, как у него организована подготовка кадров высшей квалификации. Государство выделило тысячу стипендий примерно по 1 млн долларов, была проведена огромная работа, чтобы отобрать стипендиатов. Если стипендиату надо пройти такой-то курс обучения, например, в конкретном американском университете, с его счета перечисляется необходимая сумма денег, и он туда едет. Возвращается, работает какое-то время, а потом возникает другая потребность, и он едет повышать квалификацию, например, в Японию. Нет задачи потратить все деньги, нет задачи сразу научить стипендиатов чему-то конкретному, а есть задача помочь им выстроить индивидуальную образовательную программу...

В этой логике я и действовал с 1989 г., хотя ничего не знал об этом примере: я помогаю заинтересованным людям выстроить их индивидуальную программу. При этом понятно, что коллектив, условно говоря, преподавателей работает в системе понятий, которую называют системомыследеятельной методологией. И, конечно, с учетом тех естественных коррекций, которые этот подход, разработанный моим отцом, претерпел в последние 20–25 лет.

**– Но ведь деньги Вы не даете – в отличие от коллеги из Сингапура.**

– Было бы странно, если бы я все это финансировал. Каждый человек вопрос с оплатой решает индивидуально.

Вообще же, если говорить о деньгах, я исхожу из того, что 1 млн долларов на человека – некая планка тех вложений, которые необходимы для формирования кадров высшей квалификации. Приблизительно такие же цифры мне называли коллеги из крупных внутрикорпоративных систем подготовки кадров, где формируют руководителей высшего уровня – представителей в регионах, управляющих ключевыми инжиниринговыми подразделениями и пр. Разница в том, что они готовят людей для своих нужд, «затачивают» их под решение определенного класса задач.

– **Что человек получает в результате? Как можно оценить «приращение» знаний, квалификации?**

– Если говорить предельно просто, формируются две вещи: кругозор и определенный стиль.

Кругозор – это просто понимание того, что мир большой, что в нем много чего происходит, что есть некие мощные тенденции, а то, что мы читаем в газетах, – в основном проявление того, что было задумано 20, 30, а то и 50 лет тому назад. Такое широкое видение способствует появлению того, что мы называем инновацией – способностью неожиданно использовать знания в других областях деятельности.

Стиль – это умение коммуницировать, слушать, понимать разные позиции, разные точки зрения, видеть их основания. Один из моих коллег рассказывал, что в ходе аттестации, которую ему устроили в одном зарубежном университетском центре, нужно было пройти собеседования в нескольких подразделениях – на кафедрах и в лабораториях. Когда после этого он пришел к проректору, который принимал решение о его найме, оказалось, что со всех кафедр и лабораторий уже сообщили, что на собеседовании был специалист из их области.

– **Скажите, а собственно понятие «культурная политика» какое отношение имеет к образованию?**

– Основным объектом и инструментом культурной политики являются культурные нормы и культурные представления. И образование для меня – также один из инструментов культурной политики.

Если в качестве базовой гипотезы мы предположим, что человек в своем поведении, принятии решений, социальном действии ориентируется прежде всего на определенные наборы культурных норм, более того – эти нормы являются основой для выстраивания действия, то их передача человеку является самой главной задачей. Точнее – можно повлиять на те нормы, на которые человек ориентируется, принимая решения. Иначе оказать влияние на человека невозможно. Как говорил, кажется, Иммануил Кант, можно загнать лошадь в воду, но нельзя заставить ее пить.

Образование – один из способов повлиять на эти нормы. Не единственный, но доминирующий – мы хорошо понимаем,

что дети приходят в школу из определенной семьи, что у них сформирована национальная, этническая, конфессиональная идентичность, что на них влияют СМИ. Если 300–400 лет назад образование было доминирующим способом формирования идентичности, то теперь оно точно не доминирующее и, может быть, даже не ведущее. Есть и другие механизмы культурной политики. Это необходимо понимать, и не нужно занижать значения образования – оно все равно остается чрезвычайно влиятельным.

Кстати, всевозможные дискуссии, которые в разные годы ведутся вокруг образования, – о формальном и реальном образовании, о единой трудовой школе, о вальдорфской педагогике или педагогике Монтессори, – это, безусловно, дискуссии о культурном содержании тех или иных образовательных доктрин.

– **Почему?**

– Потому что любая серьезная педагогика становится таковой и воспринимается людьми как приемлемая или неприемлемая для них самих, для их детей во многом по культурным основаниям.

Например, я считаю, что главная проблема школы развивающего обучения заключается в различии того культурного стиля, который сформировали ее основатели, и общего стиля советской, а потом и российской школы. Налицо культурное отторжение. Точно так же раньше друг друга не воспринимали, отторгали сословия, для которых были характерны разные культуры. И тут не нужно сложных определений и сравнений – социальный, пространственный коммунизм и сегодня никуда не делся. Зайдите в любую российскую школу, загляните в туалет: дверцы в кабинках есть? Вот вам коммунизм – все наружу. А мы удивляемся, почему не приживаются традиции индивидуализации обучения. Как же они будут приживаться, если люди ходят в туалет на виду друг у друга?

– **Кто-то из ректоров – кажется, Ярослав Кузьминов – говорил, что об уровне университета можно судить по уровню туалетов. И в «Вышке» ремонт зданий как раз начинался с туалетов. Это реализация культурной политики?**

– Конечно. А мне Исак Фрумин, научный руководитель Института развития образования ВШЭ, рассказывал, как в од-

ной школе туалеты отремонтировали, он туда зашел, хотел воду спустить, а воды-то нет! Туалет есть, но пользоваться им невозможно.

**– Получается, что и Монтессори, и Штайнер, и Эльконин–Давыдов вообще не сочетаются со школами, где не работают туалеты?**

– Может быть, и так. Я хочу подчеркнуть одно: и родители, и с определенного возраста дети выбирают некие культурные, стилистические, простые и значимые для них вещи. Давайте не будем выдумывать, что они что-то понимают в содержании и методиках образования.

Еще в 1990-е гг. мы пытались объяснить учителям в средней школе, что если ребенку во время урока нужно выйти в туалет, он не должен поднимать руку и сообщать об этом всему классу – достаточно просто встать, выйти и вернуться. Но у учителей это в голове не укладывается. Поэтому все проблемы и у педагогов, и у детей, и у родителей – на культурно-стилистическом уровне. Если школьная среда резко конфликтует с уже сложившимся в семье уровнем жизни, общения, свободы, самостоятельности, ребенок просто учиться не будет.

**– Тут нечего возразить. И в завершающей части интервью, если не возражаете, предлагаю отчасти сменить тему. В ходе нашей беседы Вы неоднократно ссылались на опыт Вашего отца и практику методологической школы. Могли бы Вы охарактеризовать основополагающие понятия, которые определяют имидж методологической школы Г.П. Щедровицкого? Если говорить совсем кратко, для непосвященных, в чем они заключаются?**

– Во-первых, это установка на разработку технологий мышления. Если говорить предельно упрощенно, Георгий Петрович исходил из того, что мышление – это очень важно, что далеко не все люди умеют мыслить, что это не данный свыше дар и не уникальная характеристика одного процента населения, а технология. Ее можно освоить, и какую-то роль в этом играет обучение.

Во-вторых, вводится представление о типологии мышления, о необходимости преодоления монополии какого-либо одного вида мышления – например, исследова-

тельского, инженерного, проектного, управленческого. У разных видов мышления – разная технологическая основа. При этом если мы говорим о мышлении вообще, то в нем специфические приемы и способы, характерные для мышления разных типов, переплавляются, образуя фундамент для разных видов мышления. Георгий Петрович говорил об этом в 1960-е гг., и это воспринималось как новость, несмотря на то, что еще в 1949 г. вышла книжка Бориса Михайловича Теплова «Ум полководца», где он пытался описать специфику мышления военного управленца. И до сих пор далеко не все соглашаются с тем, что есть разные типы мышления.

В-третьих, была совершена, если хотите, протестантская революция в мышлении. Раньше считалось, что вот, например, академики мыслят, а если ты не в науке и не академик, то это тебе недоступно. Но оказалось, что элементы той или иной мыслительной организации могут быть освоены кем угодно – для этого была разработана целая программа, связанная с продвижением элементов такого подхода, в том числе практика оргдеятельностных игр, когда самые разные люди собираются для решения сложных проблем от развития города до разработки сложных управленческих документов. Кстати, в мире практика таких коллективных методов решения проблем широко применяется – мне приходилось общаться с людьми, выросшими на подобных англоязычных или германоязычных технологиях, и они удивлялись, что в России аналоги существуют с 1979 г., когда отец это придумал. Люди шли своим путем, но приходили к таким же решениям.

В-четвертых, есть некий набор онтологических представлений разного уровня сложности о мышлении и деятельности, который подытоживает всю эту работу. Эти представления отражают сложившуюся практику решения определенного класса проблем, которая складывалась в течение 40 лет.

Вообще сам факт, что Московский методологический кружок и интеллектуальное движение, его поддерживающее, просуществовали столько времени при жизни Георгия Петровича и продолжают в определенной форме существовать сейчас, – это, на мой взгляд, уникальное интеллектуальное явление, даже если не вдаваться в содержательные особенности. Кружок

славянофилов или Венский кружок просуществовали гораздо меньше.

**- Но ведь в методологическом движении сегодня есть различные течения.**

– Да, есть. Кружок славянофилов тоже распался на несколько направлений, и это нормально.

**- Скажите, а можно ли отследить влияние методологической школы на развитие российского образования, на современную образовательную политику? Можно ли очертить круг последователей Г.П. Щедровицкого, которые сегодня принимают решения или влияют на принятие решений в сфере образования?**

– Я не очень хочу обсуждать эту тему, но хочу, чтобы вы поняли одну вещь. Во всяком процессе очень важна личность. Георгий Петрович был удивительным человеком, несшим на себе форму организации жизни и деятельности, которую он назвал методологической. Однажды после лекции в Новосибирске к нему подошел слушатель и сказал, что хочет быть методологом. Георгий Петрович ответил ему так: «Боюсь, вы не очень поняли, о чем шла речь, потому что методолог уже есть – это я».

Так что последователями себя могут считать разные люди, и они сегодня занимаются управленческой работой, консалтингом, образовательными проектами и пр., но могут ли они называться методологами в том смысле, в каком назывался методологом Георгий Петрович, кого он сам назвал бы методологом, я не знаю. Я, например, осторожно отношусь к самоидентификации – да, я его ученик, я последователь его школы, но, может быть, пройдет еще 10–20 лет, и кто-то скажет, что я не просто последователь, но и продолжатель, что я внес свой вклад и т.д. Но такой гарантии нет, не мне это решать.

В 1960-е гг. семинары Георгия Петровича собирали сотни людей, и не было ни одного человека, всерьез интересующегося гуманитарными науками, который хоть раз не посетил бы такой семинар. Точно так же вся интеллигенция слушала лекции Мераба Константиновича Мамардашвили. При этом учителя воспроизводит школа в целом, а не ее отдельные части, и все направления, группы, конкретные люди должны жить своей жизнью. У меня семеро детей, и, конечно, я хочу видеть

в ком-то из них своего преемника. Но я не настолько наивен, чтобы считать, что этот вопрос решен. У каждого свой путь.

**- А чем можно объяснить влияние методологической школы на различные отрасли, в том числе на образование?**

– Огромное влияние методологической школы на самые разные отрасли во многом объясняется интеллектуальным вакуумом советского периода. Георгий Петрович позволял себе размышлять на любые темы – все проблемы с тогдашней властью он прошел, был изгнан, исключен и т.д., поэтому ничего не боялся, но всегда был достаточно конструктивен – никогда не скатывался к злопыхательству, диссидентству. И всегда искал возможность конструктивного участия интеллигента в решении насущных проблем, всем демонстрируя возможность такого способа самоопределения. Поэтому он оказал большое влияние на педагогику, дизайн, проектирование, языкознание, логику, даже на сферу спорта.

**- Можно ли выделить в наследии Георгия Петровича Щедровицкого раздел, касающийся конструирования образовательных систем, разработки и реализации образовательной политики?**

– У самого Георгия Петровича – нет. Он не занимался этим напрямую. В 1960-е гг. он подготовил известную работу «Педагогика и логика», где предлагалась концепция перестройки образования, причем скорее дошкольного и школьного, нежели вузовского, для обучения мышлению. Эта концепция частично была реализована, хотя, конечно, не в том масштабе, в каком он себе ее представлял, в силу ряда ограничений, в том числе тех, с которыми столкнулась, как мы уже говорили, та же школа развивающего обучения.

Системомыследеятельная педагогика как таковая не была создана. У меня в планах есть более артикулированное описание основных принципов этой педагогики, но я хочу этим заниматься исключительно в русле рефлексии уже сделанного.

**- Школа культурной политики – тоже в этом русле?**

– Во всяком случае, в русле моего понимания этих принципов.

*Беседовал Борис Старцев*

# Элитные группы, их возникновение и эволюция<sup>1</sup>

## ОБ ОДНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ И ВЫЗВАННЫХ ЕЮ ЛИТЕРАТУРНЫХ РЕМИНИСЦЕНЦИЯХ

**В**ы не ошиблись – заголовок статьи действительно «что-то напоминает». Это парафраз названия книги И.С. Шкловского об эволюции звезд. Как и в работе знаменитого астрофизика, речь пойдет об объектах, чья эволюция может иметь несколько сценариев и приводить в конце концов к совершенно различным финалам.

Элита, элитная группа – чисто научные термины, означающие совокупность элементов, в чем-то лучших, чем остальные. Понимая их в этом исходном строгом смысле, я лет 15 назад придумал и вместе с коллегами исследовал ряд математических моделей формирования и эволюции элитных групп. Результаты были опубликованы в специальных журналах, применены при планировании испытаний радиоэлектронной аппаратуры (отбирались узлы для более ответственного назначения), вошли в диссертацию молодого математика В. Кутеева. И хотя эти исследования ни в средствах, ни в выводах не вышли из сферы математической статистики, результаты с самого начала толкали к тому, чтобы придать им социальную интерпретацию.

Судите сами: модель демонстрировала, что отобранная при помощи эталона элита, предоставленная естественному ходу вещей, могла в зависимости от правил, по которым заменялись выбывающие из нее элементы, оставаться группой лучших, а могла и деградировать, растворяясь в общей массе, а то и превращаясь в «антиэлику» – собирая в себя элементы,

по качеству противоположные исходному эталону. Как тут было не вспомнить, например, святого Франциска Ассизского, который основал нищенствующий монашеский орден францисканцев, отбирая подобных себе аскетов-подвижников, чтобы вести работу по поддержанию веры среди беднейшего населения. Но после его смерти орден, оставив идею нищенствования, превратился в банкира католической церкви!

В науке, однако, подобные расширенные толкования, столь прямые аналогии, мягко говоря, не приняты, и потому я решительно от них отказался. Соблазн возник опять и оказался непреодолимым, когда я недавно прочел роман А. Бека «Новое назначение» и комментарий к нему доктора экономических наук Г. Попова «С точки зрения экономиста». Автор, а за ним комментатор исследуют (каждый – своим методом, разумеется) сложившуюся в нашей стране в конце 1920-х – начале 1930-х гг. систему руководства экономикой – Административную Систему, в которой по присущим ей законам формируется корпус руководителей – Номенклатура. Так вот, правила их отбора, процедура замен, траектория развития и финальные состояния, выявленные А. Беком и Г. Поповым, – все в такой степени соответствует упомянутой математической модели, что не рассказать об этом стало уже невозможно.

Итак, модель.

## МОДЕЛЬ ПЕРВАЯ: ПРЕТЕНДЕНТ – РЕКОМЕНДАТЕЛЬ

Всем знакома ситуация, когда из всего множества объектов (статистики говорят: «генеральной совокупности») приходится выделять группу с улучшенными в каком-то смысле свойствами («повышенной



об авторе



*А.Н. Ефимов, профессор кафедры «Вычислительные системы и сети» Института управления и информационных технологий Московского государственного университета путей сообщения, доктор технических наук*

<sup>1</sup> Данная статья, впервые опубликованная в журнале «Знание – сила» (1988. Январь. С. 56–64), печатается с разрешения руководства редакции.

полезности», на том же языке). Как это сделать? Существует много способов, выберем самый очевидный: будем сравнивать «полезный параметр» наугад выбранного объекта (его прочность, удойность, производительность и т.д.) с некоторым порогом, и если данное свойство объекта окажется не меньше этого порога, считать объект элитным и включать в элитную группу. Измеритель этого порога будем именовать эталоном. Важно, что эталон – объект внешний по отношению как к исходной совокупности, так и к формируемой группе. Он привносится извне и вообще может иметь иную природу, чем сортируемые объекты, – так, рейка для измерения роста новобранцев, указывая на гренадерский рост, сама не годится в гренадеры. Опириуя эталоном и найдя в исходной совокупности нужное число элементов, не худших, чем эталон, мы закончим формирование элитной группы.

Схема формирования идеализирована: чтобы ее заземлить, допустим, что при сравнении с эталоном возможна ошибка, так что в результате в элитной группе может оказаться и небольшое число неэлитных элементов.

С долей этих «сорных» или без нее, но элитная группа сформирована и может начать работать. Но прежде чем отправить ее в мир с надеждой получить от того какую-нибудь пользу, введем еще одно условие: при необходимости пополнить группу из-за того, что какие-то элементы выбыли из нее (израсходовав ресурс, погибнув и т.д.), к помощи эталона прибегнуть уже нельзя. (Франциск Ассизский, сформировавший орден, после смерти причислен к лику святых.) Эталон был доступен только на этапе формирования группы. Как быть?

Решить эту проблему, как кажется, несложно, ведь вся элитная группа в свое время прошла проверку эталоном. Поступим так. Выберем наугад элитный элемент, назвав его «рекомендателем», и так же наугад элемент из исходной совокупности «претендента» и сравним их. Если претендент окажется не хуже рекомендателя, он включается в элиту.

Теперь – в жизнь! Критерий эталона был высок, ошибка ничтожна, резерв в виде исходного множества неисчерпаем. Наше элитное стадо, наш прибор из отборных деталей, наша горстка героев – вперед!

Хотя нет, минуточку. Забыли еще одну важную вещь. Элементы группы неизбежно стареют, параметры их станут меняться, некоторые будут из группы выбывать. На какой режим выбывания настроить модель? Кто покинет элиту первым? Зависит ли время жизни члена элитной группы от значения его полезного параметра?

Как же, конечно, зависит. Худший из этих лучших первым и покинет группу. Как только член сборной перестанет показывать зачетный результат, так его тут же и спишут: «Лишь мгновение ты наверху – и стремительно падаешь вниз». Очень просто.

Не очень просто. Может быть и наоборот. Охота на Марадону начинается сразу после свистка судьи, и ногу ему сломают раньше, чем футболисту классом пониже. Можно придумать и технический пример. Представим себе, что в подшипнике среди нормальных шариков находится один дефектный – меньшего диаметра. Среди других он катается, но нагрузки не несет! Кто разрушится позже? Нищенствующий брат-францисканец имеет все шансы последовать за отцом-эталонном в лучший мир скорее, чем его менее аскетичный и более сытый сотоварищ.

Ясно, что нужно исследовать два режима: когда первыми выбывают худшие и когда первыми выбывают лучшие элементы.

Жизнь математической модели – это последовательность шагов, на каждом из которых из элитной группы удаляются и заменяются претендентами элементы с недопустимо изменившимся параметром. Если лучший существует дольше (положительная обратная связь), то на первых же шагах «вымирает» часть «сорных», попавших в элиту миновав эталон, и возрастает доля элитных. Дальнейшие шаги делают группу все более элитной. Если же лучшие выбывают первыми (отрицательная обратная связь), то уже начальный шаг уносит «сверхэлиту», и процесс пополнения идет без нее – они рекомендателями быть не смогли, а остальные, в том числе «сорные», померялись доблестью с претендентами. Результат первого пополнения дает основания для противоречивых прогнозов, – с одной стороны, доля элитных, правда, с левого, худшего края диапазона, увеличилась, но с другой – рекомендатели-сорняки привели себе подобных, и общее их число угрожающе увеличилось. Что будет дальше?

Дальше – плохо. Элитная группа стремительно деградирует (особенно показательны шаги 7 и 9 – пики на этих кривых показывают, что в группе даже чаще, чем в исходном множестве – «внешнем мире», по-прежнему отделенном от нее процедурой приема, – встречаются «плохие» элементы), а в финале все приходит к исходному распределению. По-прежнему закон функционирования выбрасывает из группы наиболее полезных, по-прежнему претенденты взаимодействуют с рекоммендателями, но смысла это уже не имеет. От шага к шагу свойства некогда элитной группы не меняются, и современник с трудом верит и в золотой век (шаги 0 и 1), и в эпоху упадка (шаги 7–9) – он свидетель эпохи застоя.

Описанная модель легко реализуется на любом персональном компьютере, обладает большой гибкостью и сможет служить интересной игрой. Задавая различные исходные распределения, законы выбывания, взаимоотношения претендента и рекоммендателя, можно получать очень интересные, зачастую парадоксальные судьбы элитных групп.

Сопоставим описанную модель с механизмом воспроизводства кадров Административной Системы. Уточним только, что речь идет об управленческих кадрах хозяйственников так называемого реконструктивного периода, начало которого датируется концом 1920-х гг. и отмечено полным сосредоточением власти в руках Сталина и демонтажом экономики НЭПа. Эта экономика, эффективно и динамично развиваясь, уже имела свои кадры, но новые цели потребовали и новых людей.

Прежние кадры, получившие образование еще до революции, носили презрительную кличку «спецы». Доля их была не проста. То, что на них кормились сатирики тех лет, было, пожалуй, не таким уж случайным и безобидным. Фигура голого инженера, мужа Элочки-людоедки, стоящего в мыле на лестничной площадке, выглядит ведь гораздо смешнее, чем если бы это был, скажем, красноармеец. А тот идиот, который – в том же бессмертном произведении – кричит: «Мусик, готов ли гусик?», тоже ведь инженер?

Новые кадры – первые выпускники советских вузов и прошедшие фильтры проверок «спецы» – требовали строгого контроля. Абсолютная централизация установила порядок, при котором, как

пишет Г. Попов, «руководители крупнейших предприятий истроек утверждались ЦК партии, входили, опять говоря языком времени, в некую особую номенклатуру». Руководители, таким образом, четко отделены от остального корпуса работников особой процедурой включения и удаления ее членов. Строить Административную Систему были призваны политические руководители: «...и Орджоникидзе, и Тевосян, и сам Онисимов – не продукты этой системы. Они пришли в нее со стороны – из подполья, из гражданской войны. Они принесли в систему свою веру в партию, свою дисциплинированность и беззаветную преданность делу. И пока в системе сохранялись эти кадры, она функционировала». Эта группа руководителей и была эталоном, сформировавшим хозяйственную номенклатуру. Заметим первую аналогию: как и в модели элитной группы, эталон существовал, и он был привнесен извне. Благодаря ему и было создано «блестящее поколение директоров».

Вы помните, что согласно модели эталон лишь формирует элитную группу. К несчастью, в жизни случилось то же самое: «Топор репрессий... в тридцатые годы очистил промышленность от тех руководителей...» Умирают В. Куйбышев, С. Орджоникидзе, убит С. Киров. Оставшееся руководство должно теперь пополнять свои кадры само. Необходимость в этом возникла немедленно: уже к 1938 г. часть «блестящего поколения», как называют его теперь, исчезла в лагерях. Заметим, что следующее блестящее поколение выдвинула война. (Обратите внимание на слово «выдвинула», чуть позже будет показан механизм и этого процесса.) И вновь сразу после войны потерпело урон и оно. Формы на этот раз были избраны более разнообразные – от «простого» отстранения, как, например, И.А. Лихачева, до тюрем и расстрелов (ленинградское дело).

В те предвоенные годы были потеряны кадры военных. Из пяти маршалов остались двое, из пяти командармов первого ранга – двое, из десяти командармов второго ранга – никого; из 57 комкоров – 7, из 186 комдивов – 32, из 16 армейских комиссаров первого и второго рангов – ни одного, из 28 корпусных комиссаров – 3, из 64 дивизионных комиссаров – 6, из 456 полковников – 54. Увы, остается констатировать и третью ана-

логию: из руководства нашей Административной Системой первыми выбывали лучшие. Отсюда прогноз: эта элитная группа должна деградировать.

Так и произошло в жизни: «...в итоге эта Система не может воспроизводить нужных себе руководителей. Она обречена на то, чтобы каждое новое назначение было хоть на вершок, но хуже предыдущего, – пишет Г. Попов. – Состав руководителей в Системе неизбежно ухудшается».

### ОБСУЖДЕНИЕ АНАЛОГИЙ

Итак, практика функционирования Административной Системы не противоречит выводам теории, гласящим, что свойства элитной группы с отрицательной обратной связью (лучшие выбывают первыми) и механизмом пополнения «претендент – рекомендатель» неизбежно ухудшаются, если при первоначальном формировании в элиту попала хотя бы малая доля неэлитных («сорных») элементов.

В жизни реальное взаимодействие претендента и рекомендателя гораздо сложнее, чем в описанной модели, где достаточно, чтобы некий механизм сравнения зафиксировал, что претендент «не хуже». В жизни рекомендатель – это чаще всего руководитель, видящий в претенденте либо преемника, либо будущего сотрудника. Тут, кроме таких факторов, как личная симпатия, преданность и т.д., к действию которых мы еще вернемся, важен и диапазон чисто профессиональных свойств, исходя из которого рекомендатель готов избрать претендента. И часто этот диапазон можно определить как «не хуже, но и не намного лучше», а еще вернее «пусть и чуть хуже, лишь бы не намного лучше». В модели с таким правилом приема в элитную группу группа деградирует неудержимо. За таким актом «посвящения в рыцари» мы и наблюдали в романе А. Рыбакова «Дети Арбата», когда следователь Дьяков выступает в качестве рекомендателя в органы НКВД для Юрия Шарока, единственного из арбатской молодежной компании, кто сознательно ненавидит советскую власть. Сравнение рекомендателя с претендентом осуществляет, как следует из смысла повествования, старый чекист Березин, честный, но уже по рукам и ногам повязанный новыми обстоятельствами. Он совершает ошибку, принимая желаемые им

в претенденте качества за действительно существующие, и пополняет «органы» еще одним элементом, худшим даже, чем преступник-рекомендатель.

Дело, однако, не вполне безнадежно: в социальной сфере существуют и элитные группы с положительной обратной связью – мы знаем по поведению модели, что их свойства должны улучшаться. Такие примеры можно найти в спорте. Из сборной команды всегда первыми выбывают худшие. В видах спорта с фиксируемым результатом существует зачетный показатель – эталон; в единоборствах и играх показатель носит иную, ранговую природу. При этом отсев (точнее, неотсев) практически никогда не связан с привходящими обстоятельствами – родством, преданностью тренеру или председателю федерации: Г. Каспаров – член ЦК ВЛКСМ потому, что он чемпион, а не наоборот.

### МОДЕЛЬ ВТОРАЯ: «ПРОПОЛКА»

Поставив вопрос «что делать?», взглянем на проблему более широко и рассмотрим формирование элитной группы как результат целенаправленной деятельности экспериментатора над двумя множествами – генеральной совокупностью и группой элементов, которой требуется придать свойства элиты. Экспериментатору – селекционеру, руководителю, тренеру – при этом может быть доступен либо лишь один из этих объектов, либо оба. Например, в модели, о которой шла речь, ему были доступны оба объекта: из одного он мог черпать претендентов, из другого – рекомендателей.

Можно, оказывается, сформировать и поддерживать элитную группу и в случае, когда экспериментатор волен распоряжаться лишь судьбой элементов, находящихся в группе, и в случае, когда в его силах лишь решать, какие из элементов исходной совокупности следует включать в эту группу. Представим себе, что, имея группу из заданного числа элементов, мы желаем придать ей элитные свойства. При этом мы вправе на каждом шаге жизни модели исключить из группы несколько определенных элементов и заменить их тем же числом наугад взятых из исходной совокупности. Назовем эту операцию «прополкой». Важно, что для осуществления прополки нет надобности знать значение полезного параметра элемента, можно обойтись

его рангом, т.е. местом, которое он занимает в упорядоченном по полезности списке группы. По этому принципу поддерживается состав футбольных лиг: в каждом сезоне несколько команд покидают лигу, переходя в следующую (лучшие) или в предыдущую (худшие), а им на смену приходят претенденты из предыдущей лиги. Сезон же, с точки зрения экспериментатора, – это шаг модельного времени, нужного для того, чтобы ранжировать команды по силе игры.

Интуиция подсказывает, что если в процессе прополки удалять на каждом шаге «худшие» элементы, группа будет повышать свою суммарную полезность, прогрессировать, превращаться в элиту. В противном случае группа должна деградировать и, даже будучи элитной, теряет свои свойства. Теория подтверждает интуитивные предчувствия, но, как ей и положено, идет дальше, оказывается, прополка тем эффективнее, чем меньше элементов удаляется на каждом шаге и чем ниже их ранг: изгнать одного наихудшего оказывается выгоднее, нежели вместе с ним всю нижнюю половину списка. Наоборот, наиболее угнетенной оказывается группа, когда с нее «снимают урожай» в виде одного наилучшего.

Описанная модель в чистом виде встречается, повторим, в спорте, но, рассуждая чисто теоретически, должна служить основой кадровой политики в любой организации, да и в Административной Системе в целом. «Изгнать того, кто хуже работает» – казалось бы, что может быть более естественным для руководителя! Но это лишь «казалось бы». Не всегда это удавалось даже в химически чистом случае – помещику-крепостнику в своем собственном хозяйстве. Рисуя в эпилоге «Войны и мира» Николая Ростова как идеального хозяина, Толстой не обошел и кадрового вопроса: «Семьи крестьян он поддерживал в самых больших размерах, не позволяя делиться. Ленивых, развратных и слабых он одинаково преследовал и старался изгонять из общества». Вспомним при этом, кто и как мешал ему осуществлять его кадровую политику: «Еще менее могла она (графиня Марья. – А.Е.) понять, почему он... приходил почти в отчаяние, когда она передавала ему просьбы каких-нибудь баб или мужиков, обращавшихся к ней, чтобы освободить их от работ, почему он, добрый Nicolas,

упорно отказывал ей, сердито прося ее не вмешиваться не в свое дело».

«Полезный параметр» работника в жизни в отличие от модели оказывается не единственным фактором, определяющим его место в группе. Трудности с увольнением плохого работника стали у нас притчей во языцех. Общеизвестен также отлично отлаженный защитный механизм, пересаживающий провалившегося руководителя из одного кресла в другое. Мы видели – группа может оставаться элитной, если выбывание лучших компенсируется прополкой худших. Последнее условие обязательно. Когда во главе коллектива появляется руководитель, деловые качества, авторитет и связи «наверху» которого достаточны для независимости в кадровых вопросах, – руководитель класса А.Ф. Иоффе, А.Н. Туполева, С.П. Королева и т.п., – мы видим расцвет блестящих коллективов, решающих задачи, определяющие судьбу страны.

Способность сопротивляться прополке может быть подорвана и обстоятельствами. Во время войны, хотя и в трагических обстоятельствах, происходил естественный процесс отсева худших, и вот к концу войны страна имела молодых талантливых маршалов, министров, директоров. Как только обстоятельства меняются, угроза Отечеству исчезает, главным «полезным параметром» вновь становится личная преданность – элита «пропальвается наоборот».

Анализ двух различных моделей демонстрирует, что главным условием, обеспечивающим высокую эффективность элитных групп, является создание механизма, успешно удаляющего из группы худшие элементы. С некоторыми оговорками можно сказать, что один из таких механизмов сейчас проходит «обкатку» – я имею в виду право, предоставленное бригадам, подразделениям и организациям самим регулировать свою численность и состав, отказываясь от ненужных или плохих работников. Если подобная прополка будет производиться по «правильному» параметру полезности, успех не заставит себя ждать.

Любопытно отметить, что некоторые социальные организмы, для обеспечения независимости их действия, снабжены защитой против прополки, – например, пожизненное членство, особенно распространенное в академиях, судебных органах некоторых стран, церковной

иерархии. Кстати, такая защита от вмешательства в эти организмы извне потребовала еще одной защитной надстройки – теперь уже от деградировавшего рекомендателя: при избрании папы Римского, например, кардиналы старше 80 лет в голосовании не участвуют.

### **ТРЕТЬЯ МОДЕЛЬ: ПРОЦЕДУРА ДЕЛЕГИРОВАНИЯ**

В модели «прополка» мы распоряжались судьбой элементов, уже находящихся в группе: могли изгнать, кого считали нужным, для достижения цели – повышения полезности группы. Взамен изгнанных включали, «кого пришлют».

Сейчас рассмотрим противоположную ситуацию: выбывающие элементы на каждом шаге выбираются помимо нашей воли, например случайно, а управлять мы можем, выбирая в исходной совокупности кандидатов на включение в группу.

Пойдем по пути конкурсного отбора кандидатов, как это делают при комплектовании сборных. Процедура здесь многоступенчатая. Сначала избираются несколько лучших клубных команд, затем из них по несколько лучших игроков. Образуется элитная группа, которая должна быть сильнее любого из клубов, делегировавших своих игроков.

Вот эту идею – делегирование – мы и положим в основу третьей модели элитной группы. Опять немного формалистики. Пусть группа нужного объема существует, и из нее на каждом шаге выбывает определенное число случайно взятых элементов. Процедура пополнения организуется вне группы – в исходной совокупности. Будем брать там по несколько элементов, ранжировать их и лучшего включать – «делегировать» – в элитную группу. Через определенное число шагов группа будет состоять только из «делегатов» и при достаточно длинных «делегирующих цепочках» сохранять элитные свойства при любом режиме выбывания. Принципиальное отличие «делегирования» от схемы «претендент – рекомендатель» заключается в отказе от сравнения включаемого элемента с уже пребывающим в группе. Теория показывает, что этот способ предохраняет элиту от деградации. Предельная полезность элитной группы, сформированной и функционирующей благодаря делегированию, выше, чем у групп, полученных путем прополки.

Обращаясь к социальным аналогиям и сознавая, конечно, всю их нестрогость, заметим, что модель «делегирование» близка к системе парламентского представительства, включая и существующую в ряде стран традицию обязательной сменяемости парламентариев. Принцип, согласно которому в группу с функциями носителя власти попадают лица, одобренные теми, кем они собираются управлять, а не собственными сопровителями, кроме эффективности, несет и социальную справедливость.

Элитными группами, в которых, как мне кажется, замена принципа пополнения рядов «претендент – рекомендатель» на «делегирование» привела бы к резкому повышению их эффективности, являются, например, академии. Членство в них, как известно, пожизненно. Поскольку новые члены принимаются путем сравнения с уже входящими в ареопаг (голосование на общем собрании), от них не требуется очень уж многого. Такая система приема являлась бесспорной, когда главные научные силы общества были сосредоточены именно в академии, и вне ее никто просто не мог оценить претендента. Сейчас положение в корне иное. Вне академий находится подавляющее большинство активно действующих докторов наук всех специальностей – медиков, педагогов, архитекторов, художников. Конкурсы (делегирующие цепочки) могли бы выявить «делегатов в академики». Обладая, наверное, своими недостатками, эта система, по крайней мере, не допустила бы общественного скандала, связанного с неизбранием Г.А. Илизарова в Академию медицинских наук!

### **ЭЛИТНАЯ ГРУППА – КЛИКА ИЛИ КОАЛИЦИЯ?**

В математической теории игр есть понятие «клика». Это группа участников игры с общими интересами, чьи связи между собой явно не заданы. Этим «клика» отличается от «коалиции» – группы сысно видными, формально определенными связями. Становясь на зыбкую почву аналогий, можно сказать, что семейная бригада – «коалиция», а группа подхалимов вокруг разомлевшего от лести начальника – «клика». При отделении группы элементов от генеральной совокупности в ней всегда будут возникать зависимости. Глубина и степень их во многом оп-

ределяются тем, какая именно процедура формирует и поддерживает элиту.

Вновь обратимся к Номенклатуре Административной Системы с ее механизмом «претендент – рекомендатель», но теперь примем во внимание еще один аспект их взаимоотношений – личный. Вот в романе А. Бека идет выдвижение на пост министра. Рекомендатель – уходящий на повышение Онисимов. «Онисимов выбрал Цихоню, он был способным. Но не только. Он был самым покладистым, самым послушным среди способных. Поэтому первый же цикл кадровых перемен в Системе учитывает не только дело, но и личную исполнительность, преданность, покладистость. Впрочем, ведь и самого Онисимова Сталин спас от репрессий и назначил наркомом именно с учетом личной преданности. Личная исполнительность в Административной Системе сращивается с личной преданностью неразрывно» (Г. Попов). Следующий шаг, как мы знаем, ухудшит группу и удлинит, как мы видим, цепочку неформальных связей в ней. Подчеркнем: неформальных. Формальными связями Система, организованная как пирамида с Хозяином наверху, и так прошита густо и насквозь. Благодаря этим связям иерархически устроенное руководство должно выглядеть как коалиция, но в ней от шага к шагу идут два процесса – деградация деловых качеств и укрепление личной взаимозависимости, подчас размывающей формальные связи. В результате номенклатура, перестав быть элитой, может стать кликой.

Я позволю себе высказать гипотезу: деградирующие элитные группы, заканчивая эволюцию, превращаются в весьма устойчивые клики. Устойчивость, как известно, вообще свойственна системам с отрицательной обратной связью. Проверить эту гипотезу предстоит социологам.

«Сильная» клика может беспокоить и носителя верховной власти. В романе А. Рыбакова точно замечено, что одной из целей репрессий 1930-х гг. было именно разрушение связей между узловыми фигурами руководства, связей, нежелательных в любом их проявлении, – от телефонной линии между секретарем горкома Ломинадзе и Орджоникидзе до дружеских чувств, связывающих Кирова с тем же Орджоникидзе. Ведь недаром идеалом, к которому должен приближаться работник, объявлен именно «винтик», а не, скажем,

«узелок сети». Винтик, легко выкручиваемый и заменяемый: «Незаменимых нет!»

Вот как мыслит по этому поводу Сталин в романе «Дети Арбата»: «Аппарат имеет свойство коснеть, аппарат, сплоченный долгими, многолетними связями, вместо рычага становится тормозом, становится мумией». «...Эти старые кадры и наиболее сцементированы, наиболее взаимосвязаны, они со своего места так просто не уйдут, их придется убирать... значит, уничтожать».

Исторический парадокс: Сталин создал Систему как инструмент личной власти, а потом всю жизнь боролся с нею и боялся ее. Топор репрессий был, таким образом, направлен не на людей – на связи между ними. Люди уничтожались, так как при этом исчезали и беспокоившие Хозяина связи. Во время войны этот способ представился ему нерентабельным, и груз репрессий ослаб. Когда война закончилась, он обнаружил, что у гидры вновь отросли головы в самых разных эшелонах власти, в том числе и в высшем. Выход был найден блестящий: вместо вывода nepозволительно усилившихся соратников из Политбюро на XIX съезде было упразднено само Политбюро! Финала трагедии мы не увидели, так как вождь умер...

Вождь умер, но наследство его продолжило функционировать. Г. Попов пишет: «...не только Онисимов, но и Н.С. Хрущев и все мы думали, что, устранив из Административной Системы культ личности, мы уже решим все проблемы нашего будущего. Теперь, с позиций исторического опыта, мы видим, что это не так. Система устояла, она оказала стойкое сопротивление реформам. Она, будем иметь мужество признать это, победила и даже в чем-то укрепилась».

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социальный опыт указывает несколько приемов против образования клик. Это в основном предельные сроки пребывания у власти выборных лиц, обязательное обновление выборных органов и т.п. А что обещает теория? Ну, во-первых, теорию такую еще неплохо было бы создать объединенными усилиями социологов, экономистов, юристов и математиков. Пока что есть лишь несколько простейших моделей. Их анализ показывает, что построение элитных групп, не подверженных деградации, в принципе возможно. Это – во-вторых, и это вселяет надежды.

# Образование и общество: гуманистическая перспектива

## ОБРАЗОВАНИЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ ПОВОРОТЫ XX В.

Познавательная ситуация в сфере наук о человеке отличалась в XX в. невиданной динамикой и чередованием методологических поворотов. На смену постмодернизма, прославившегося прежде всего своим критическим дискурсом, пришли новые идеи. Наиболее перспективной из них представляется рождающаяся на глазах общенаучная парадигма гуманитарного знания – культурно-историческая эпистемология [20]. Именно она открывает перед образованием перспективы культурно-психологического и культурно-антропологического анализа.

Управленцы, принимающие важные политические решения, зачастую не знают ни общества (в перспективе модернизации культуры), ни современного школьника (в перспективе реформирования образования), ни народа (в перспективе развития политики).

Прикладной смысл культурно-исторической эпистемологии заключается в том, что она позволяет преодолеть постулированный, в частности, в психологии «схизис» (расщепление) между теорией и практикой, соединяя разные уровни методологии науки. Так, одна из проблем как отечественной культуры, так и образования – расхождение между глобальными проектами и их воплощением (афористически сформулированная в известном тезисе: «хотели как лучше, а получилось как всегда»). Это проблема прежде всего методологи-

ческая, которая обусловлена отсутствием, с одной стороны, практики культурно-психологической экспертизы в мире образования, с другой – антропологического анализа социокультурных процессов в целом. Управленцы, принимающие важные политические решения, зачастую не знают ни общества (в перспективе модернизации культуры), ни современного школьника (в перспективе реформирования образования), ни народа (в перспективе развития политики). Однако именно культурно-историческая эпистемология способна приблизить глобальные проекты к сферам повседневной и индивидуальной, частной жизни, предложив способы реконструкции ценностно-смысловых оснований жизненных миров как современного школьника, так и гражданина. В противном случае ни образовательные, ни политические реформы не сработают. Они должны зацепиться за культурно-психологические реальности, а для того, чтобы эти реальности увидеть и постичь, необходимы культурно-психологический и культурно-антропологический анализ в качестве особых исследовательских процедур. Однако важную роль в социокультурной модернизации образования играет не только культурно-историческая эпистемология, позволяющая осуществлять моделирование образовательных инноваций и проводить экспертизу возможности их укоренения в повседневной жизни, но и антропологическое мышление педагогического сообщества.

М.Г. Ярошевским при изучении координат научного творчества было выделено три плана анализа и три типа детер-

минации – социокультурная ситуация развития, внутренняя логика развития науки и психологическая координата, включающая в себя когнитивные, личностные, мотивационные и коммуникативные аспекты. Эти координаты в полной мере можно приложить и к изучению сферы образования, которая, во-первых, развивается в определенном культурно-историческом и социокультурном контекстах, во-вторых, обладает собственной логикой развития, а в-третьих, чтобы быть эффективной, должна соответствовать когнитивным и индивидуально-психологическим особенностям как педагогов, так и детей. В противном случае вся социокультурная модернизация образования так и останется одним из заманчивых и многообещающих, но нереализованных проектов, подтверждая поставленный диагноз схизиса между наукой и практикой.

### КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КООРДИНАТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Взаимоотношения образования и общества на протяжении российской истории неоднократно менялись: образование, перефразируя Л.С. Выготского, то вело за собой общество, то плелось у него в хвосте. Вкратце проследим эту связь на материале отечественной истории.

Первые реформы образования были инициированы властью. Петр I, любивший учиться сам и активно призывавший к этому свое окружение (необразованному дворянину не позволялось даже жениться), впервые сделал науку и образование государственным делом. При Петре интенсивно создавались различные школы, но преимущество в них отдавалось техническим и естественным наукам.

Эпоху Екатерины связывают с появлением первого поколения дворянской интеллигенции – молодых людей, продолжавших свое образование в европейских университетах. Екатерина придавала большое значение просвещению и образованию, в том числе женскому. По ее инициативе был открыт Смольный институт под управлением И.И. Бецкого (одного из советников по проблемам образования), куда принимали на обучение девиц из привилегированного общества (дочерей помещиков, генералов, стат-

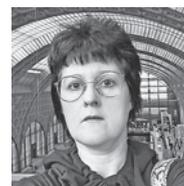
ских советников и т.п.). Отрицательным моментом такого образования стал отрыв от семьи: государство старалось полностью взять контроль над личностью. Положительным же моментом явилось хорошо поставленное обучение иностранным языкам, словесности, танцам и рукоделию, осознавалась специфика женского образования. На выходе из учебного заведения воспитанница могла стать фрейлиной императрицы, удачно выйти замуж или посвятить себя труду учительницы [17]. Таким образом, данный образовательный институт справлялся с основной своей задачей – подготовкой к жизни в реальной культуре. При Екатерине II открывались также народные школы, коммерческие и художественные училища, воспитательные дома, шла интенсивная модернизация образования, а идеология реформ опиралась на труды европейских просветителей (Дж. Локка, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо). Учебные программы были ориентированы на деление наук: полезные (география, астрономия, навигация), развивающие (логика, математика, риторика) и способствующие «гражданскому званию». В 1786 г. был обнародован разработанный при участии известных педагогов «Устав народных училищ Российской империи», в концепции И.И. Бецкого «Генеральный план воспитательного дома» провозглашались гуманистические идеалы образования (внимание к нежному детскому возрасту, обучение «играя и с приятностью», с учетом возрастных особенностей и склонностей, в атмосфере радостного настроения), обосновывалась взаимосвязь личности и типа воспитания, устанавливался приоритет нравственного развития над интеллектуальным.

Правлению Александра I общество обязано знаменитым Царскосельским лицеем, питомцы которого становились поэтами или видными общественными деятелями. Успехи образования не замедлили проявиться в расцвете культуры, в выигранной войне 1812 г., что продемонстрировало равенство России с Европой, по крайней мере, в техническом оснащении военной кампании.

Царствование Николая I характеризовалось централизацией и бюрократизацией страны, а также предельным вмешательством государства в частную жизнь. Атмосфера «николаевской эпохи» в полной мере отразилась и на образователь-



об авторе



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

ных учреждениях. Вялость общественной жизни и отставание с проведением реформ вскоре обернулись поражением в Крымской войне и пессимистическими настроениями в обществе.

В эпоху Александра II были подготовлены Университетский устав, Устав гимназий и Устав училищ, повлекшие за собой незначительную либерализацию образовательной политики. Однако «освобождение» без просвещения запоздало (реформы слишком долго откладывались, причем не столько из-за правительственного безволия, сколько из-за консерватизма общественного мнения в среде элиты) и дало обществу племя нигилистов и террористов. Это был поучительный пример в отношении того, как упущенные в социокультурной и образовательной модернизации возможности привели к появлению «потерянного поколения» молодых людей, а общество к катастрофе [12]. Реформы М.Н. Каткова были направлены против гуманитаризации образования: способствующие вольномыслию предметы оказались вытеснены из гимназических курсов точными и «дисциплинирующими» науками. Таким образом, школьная реформа 1870-х гг. укрепила в классической гимназии преподавание древних языков и математики, значительно сократив часы на языки (родной и иностранные), словесность и историю; из программы реального училища были убраны общеобразовательные дисциплины и увеличены часы математики и черчения. В более благоприятном положении оказалась начальная школа, образовательная политика которой определялась органами местного самоуправления (земствами).

**Для гуманистического подхода к образованию приоритетным выступает воспитание человека и привитие ему вкуса к общечеловеческим ценностям.**

Экономические реформы либерала Н.Х. Бунге (университетского профессора и министра финансов) в эпоху Александра III способствовали промышленному подъему 1890-х гг., однако успех этих реформ породил и непреодолимый разрыв между аграрным и индустриальным слоями культуры. Следствием разрыва оказался социально-политический кризис

в обществе. Модернизация системы образования ощутимо отставала от социокультурных изменений. Активно проводились идеи «русификации» в национальной политике и опрощения образования. Земской общеобразовательной начальной школе противостояли «школы грамоты» (церковно-приходские), проводившие идеологию К.П. Победоносцева: воспитывать народ в национальном духе и «в простоте мысли» [13]. Однако политика централизации и «дисциплинирования» общества посредством образования приводила к обратному – росту оппозиционных настроений, энергия которых направлялась не в культуротворческое, а в нигилистическо-террористическое русло. Одновременно развивались как земское либеральное движение в образовании, так и земское самоуправление, что выступало зачатком культуры гражданского общества [6]. Земское движение распространяло ценности просвещения, не встречая поддержки ни у власти, ни у народа (крестьянства). Самоуправление земства основывалось на его экономической независимости от государства. Основы борьбы с неграмотностью, которые занесла в список своих достижений советская власть, были заложены именно земством, благодаря деятельности которого к началу Первой мировой войны уровень грамотности населения увеличился в разы. В это же время происходила идеологическая поляризация интеллигенции – революционной (ставившей перед собой задачи социального переустройства системы) и культуротворящей (занимавшейся образованием и несущей в народ идею культуры). Однако между народом и властью было больше общего, чем между народом и интеллигенцией, с одной стороны, и интеллигенцией и властью – с другой. Земство можно рассматривать как социальный институт, который готовил общество к переходу от аграрного типа культуры к культуре индустриальной. В американском обществе, где примерно в это же время складывалась аналогичная ситуация (стремительной модернизации культуры и урбанизации), эту задачу взяла на себя психология (в лице бихевиоризма). Однако уже в эпоху Николая II земское движение было задавлено на корню.

Николаевская эпоха ознаменовалась роковым отставанием в модернизации как образования, так и общества. Историк В.О. Ключевский предсказал, что

Николай II станет последним представителем династии Романовых. Данный прогноз был сделан после того, как на приеме в Зимнем дворце представителей всех сословий от земств в 1895 г. царь назвал идеи об участии земств в государственном управлении пустыми мечтаниями [6]. Для укрепления авторитета власти была спроектирована «маленькая победоносная война» (русско-японская), однако реализация проекта привела к еще более жестокому политическому кризису, по сути, явившись одним из подземных культурных толчков, спровоцировавших каскад революций 1905–1907 и 1917 гг.

Уместны ли исторические аналогии между рубежами XIX–XX и XX–XXI вв.? Зачатки гражданского общества в форме продвинутых Интернет-сообществ, инертный народ (молчащее большинство) и власть, направляющая реформистскую энергию на строительство «египетских пирамид» (в частности, в системе образования – на бесконечное и утомительное реформирование школьного дела), осуществляющая тем самым канализацию энергии от решения насущных задач самоорганизации гражданского общества и социокультурной модернизации образования, соответствующего уровню информационной эпохи, в бюрократические дюны «реформирования ради реформирования».

Отметим, что эпоха Николая II явилась апофеозом политического безволия и отставания в модернизации как общества в целом, так и образования в частности. Аграрную реформу в ситуации общественно-политической нестабильности проводил уже П.А. Столыпин, осознающий всю ее непопулярность. Министры народного просвещения в николаевской России сменялись практически каждые год-два, а перманентная реорганизация министерства не позволяла всерьез заняться разработкой философии образования. Реформаторы, как правило, не знали страны и не всегда могли просчитать последствия своих шагов. Радикальная интеллигенция идеализировала рациональное начало в крестьянстве, стихию которого сдерживало лишь следование вере и традиции. Стремительное превращение аграрной страны в индустриальную приводило прежде всего к потере жизненных традиционных ценностей значительной частью населения (о чем

в ряде работ писал педагог и психолог В.Н. Сорока-Росинский [28]). Именно ситуация лиминальности (утраты привычных ценностей) при переходе от одного типа культуры к другому, оторвавшая народные массы от их корней и не предоставившая взамен никаких конструктивных жизненных ориентиров, оказалась для страны критической. Косная система образования не успевала перестраиваться, не осознавала даже такой задачи и оказалась неспособной предложить людям новые идеалы и ценности, а, главное, подготовить их для жизни в изменившемся обществе.

Однако существовали слои культуры (представленные прежде всего интеллигенцией), где происходили совершенно иные процессы и вырабатывались защитные социокультурные механизмы развития. Так, Ф.А. Степун в книге «Бывшее и несбывшееся» дал описание духовной жизни России перед Первой мировой войной. В эпоху социально-политического и духовного кризисов на рубеже веков отечественная культура искала механизмы овладения разнообразием: сглаживались конфликты между западниками и славянофилами, стирались противоречия между гуманитарным и естественнонаучным знанием, складывалась междисциплинарная парадигма. Интеллигенция, различная по духовным пристрастиям, спланировалась вокруг издательств и журналов. «Путь» объединял вокруг себя славянофилов, «Логос» – западников. «Мусагет» выступил одним из путей синтеза, лабораторией нового мироощущения [27]. Культура, экспериментируя с идеями «синтеза искусств», готовилась к рождению новой мировоззренческой парадигмы. Серебряный век стал эпохой синтетического умонастроения, в основе которого лежало понимание всеобщей связи вещей. Важную консолидирующую роль играло учение о всеединстве В.С. Соловьёва. Н.А. Бердяев отмечал «изменение сознания интеллигенции»: на рубеже веков «традиционное мирозерцание левой интеллигенции пошатнулось», вместо Н.Г. Чернышевского стали читать В.С. Соловьёва, появился интерес к философии А. Шопенгауэра и учению Л.Н. Толстого. В ряде гуманитарных наук возник интерес к неокантианству. В тот период стал возможен творческий диалог между представителями различных идеологий (например, между «пу-

тейцами» и «логосовцами»). Ф.А. Степун отмечал большое духовное напряжение в умственной жизни отечественной интеллигенции на рубеже XIX–XX вв., уважение к науке, искусству и театру, жадность до образования. Науку воспринимали «не профессионально, не как методiku и технику обособленных сфер знания, а экзистенциально, сущностно, как высшую духовную жизнь» [27, с. 90].

В конце XIX – начале XX в. в философии, психологии и педагогике возник ряд мыс-

поколение итальянских интеллигентов, или гуманистов [2]. Гуманистом называли человека, посвятившего себя самообразованию по определенной культурной программе (Humanitas). Программа включала в себя рефлексию достоинства и предназначения человека, стремление к энциклопедизму, интеллигентность как своего рода духовную утонченность [2].

Однако сам термин «гуманизм» был предложен позднее – в начале XIX в. немецким педагогом Ф. Нитхаммером, который особенно ратовал за преподавание в школах античной классики в эпоху господства естественных наук. В отечественной культуре сходные идеи развивал и обосновывал Ф.Ф. Зелинский (о чем речь пойдет ниже). Черты гуманитарного знания, такие как целостность, масштабность видения, диалогизм, интуитивизм, возможность интеллектуальной игры контекстами, широта культурных горизонтов, толерантность, энциклопедичность, как правило, оказываются наиболее востребованными именно на переломах эпох. Это объясняется тем, что гуманистическая парадигма, дерзая объять необъятное, стремится к творческому синтезу и помогает обществу в поиске путей консолидации и конструктивного развития.

Появление в российской культуре начала XX в. человековедов, энциклопедистов и гуманистов, таких как В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, П.А. Флоренский, Н.А. Бердяев, С.Н. Дурьлин, первый постмодернист Вяч. Иванов и другие, свидетельствовало о функционировании «защитных механизмов» культуры. В трудах философов, психологов, естествоиспытателей и педагогов разрабатывалась философия образования нового века. Однако слишком велика была критическая масса «непросвещенных», люмпенизированных слоев населения, вырванных с насиженных мест вихрем индустриализации культуры. Культурная отсталость населения и неразвитость институтов общественного самоуправления являлась основной причиной бед российского общества рубежа XIX–XX вв. Не перестает оставаться актуальным для анализа тот факт, что проблем удалось бы избежать, если бы в качестве социокультурного средства, охватывающего «зону ближайшего развития» общества, выступила система образования, работающая на опережение происходящих культурно-психологических процессов.

Эпоха Николая II явилась апофеозом политического безволия и отставания в модернизации как общества в целом, так и образования в частности. Ситуация лиминальности (утраты привычных ценностей) при переходе от одного типа культуры к другому, оторвавшая народные массы от их корней и не предоставившая взамен никаких конструктивных жизненных ориентиров, оказалась для страны критической. Косная система образования не успевала перестраиваться и оказалась неспособной предложить людям новые идеалы и ценности, а главное, подготовить их для жизни в изменившемся обществе.

лителей, разрабатывавших культурно-исторические идеи в образовании, увидевших развитие школы в социокультурном и культурно-историческом контексте и предложивших в сфере образования антропологическую, либерально-гуманистическую парадигму.

#### **ВНУТРЕННЯЯ ЛОГИКА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИДЕЯ HUMANITAS**

«Пусть учитель спрашивает с ученика не только слова затверженного урока, но и смысл и самую суть его и судит о пользе, которую он принес, но не по показаниям памяти своего питомца, а по его жизни», – писал М. Монтень в «Опытах» [33, с. 380]. Гуманистические идеи сопровождали философию образования начиная с эпохи античности. Humanitas, согласно Цицерону, есть результат человеческого самосовершенствования. Впервые же с феноменом культуры и образования общество столкнулось в эпоху Возрождения в Италии, когда в нем появилось

Ученые, развивающие гуманистические идеи, придавали огромное значение именно опережающему реформированию образования как мере по предупреждению социально-политических и духовных кризисов всего общества.

Как известно, в основе того или иного типа культуры, общественного устройства и модели образования лежат определенные философские предпосылки, желанные образы человека, образцы культурных героев. Задачей данной статьи является на основе анализа источников гуманистической мысли проследить, какие модели образования, образы человека и тип общества открывает антропологическая перспектива.

Идея взаимной обусловленности хорошо образованных государственных деятелей и процветания государства в истории культуры не нова и была довольно популярной уже в Древнем Китае в эпоху Конфуция. Образование в качестве социального института появилось гораздо раньше рождения науки. В антропологический (классический) период в Древней Греции наука сделалась публичной и утилитарно ориентированной, а в обществе возникла ценность знающего человека. В. Виндельбанд в своих сочинениях показал взаимосвязь политического устройства (демократии) и развития определенных способностей. Так, для успешной политической карьеры были необходимы теоретические знания и такие психологические качества, как критическое мышление, ораторское искусство. Спрос не замедлил вызвать предложение – появились софисты, профессиональные учителя красноречия и мудрости. Софисты перешли от познания природы (натурфилософии) к изучению мышления и воли человека (антропологии). Они исследовали, как возникают представления и волевые акты, открыли разнообразие человеческих представлений и поступков. Образование отвечало ожиданиям общества, а с появлением образованных людей изменились социальный статус и задачи науки. Сразу востребованным стало классическое образование.

Классическое образование включало в себя семь свободных искусств и состояло из двух ступеней: *trivium* (грамматика, логика, риторика) и *quadrivium* (арифметика, музыка, геометрия, астрономия). По своей социальной сути классическое образование являлось воспитанием пуб-

личного человека. «...Гуманистическая образованность способствовала формированию людей определенного сословия в качестве ответственных деятелей, знающих, что естественно и правильно делать и чувствовать при тех или иных обстоятельствах» [25, с. 23]. В XII–XIII вв. появился особый вид образовательного учреждения – университеты (культурные центры, соответствующие потребностям зарождающейся ренессансной эпохи). Гуманитаристика (*studia humanitatis*) в университете была представлена циклом следующих дисциплин: *grammatica*, *retorica*, *poetica*, *historia* и *philosophia moralis*. Особенностью ренессансного гуманизма являлось отсутствие разрыва между теоретическим знанием и его практическим воплощением. Полученное образование воплощалось в деяния и поступки. Более того, неразрывная связь универсального познания и повседневного искусства жизни являлась характерной чертой образованного человека античной и ренессансной эпох.

Как уже отмечалось, в российской педагогике конца XIX – начала XX в. возник ряд течений антропологически ориентированной педагогики, отличавшихся либерально-гуманистической, философско-религиозной и культурно-психологической направленностью. Такие подходы в отечественной культуре были представлены именами педагогов, философов и мыслителей, среди них назовем лишь К.Н. Вентцеля, В.И. Водовозова, С.И. Гессена, С.Н. Дурьлина, А.У. Зеленко, Ф.Ф. Зелинского, В.В. Зеньковского, Н.А. Корфа, Ф.Ф. Резенера, М.М. Рубинштейна, В.Н. Сорока-Росинского, В.Я. Стоюнина, К.Д. Ушинского.

Совершим небольшой экскурс, позволяющий очертить горизонты основного содержания их концепций.

\*

Одним из ярких представителей гуманистически и культурно-исторически ориентированной педагогики стал **Владимир Яковлевич Стоюнин** (1826–1888). Первое впечатление от знакомства с его работами («Мысли о наших гимназиях», «По поводу преобразования реальных гимназий», «Заметки о русской школе») слегка обескураживает, поскольку рождает мысль, что с 1860-х гг. в российской идеологии образования мало что изменилось!

Одна из основных проблем школы, согласно В.Я. Стоюнину, заключалась в примате сословных интересов над гражданскими и человеческими. Ее решением он видел предоставление всем свободы в развитии путем «благодетельной гласности». Система образования должна не столько готовить полезных членов общества, сколько развивать человека, воспитывать в нем чувство собственного достоинства и не «патриотический», а конструктивный взгляд на жизнь. Воспитательные и образовательные технологии, утверждал В.Я. Стоюнин, следует ориентировать на реальную повседневную жизнь, а не устраивать ради отвлеченных целей. Дело воспитания заключается не в самом

Впервые с феноменом культуры и образования общество столкнулось в эпоху Возрождения в Италии, когда в нем появилось поколение итальянских интеллигентов, или гуманистов. Гуманистом называли человека, посвятившего себя самообразованию по определенной культурной программе (*Humanitas*). Программа включала в себя рефлексию достоинства и предназначения человека, стремление к энциклопедизму, интеллигентность как своего рода духовную утонченность. Однако сам термин «гуманизм» был предложен позднее — в начале XX в. немецким педагогом Ф. Нитхаммером, который особенно ратовал за преподавание в школах античной классики в эпоху господства естественных наук.

по себе развитию человека, но в развитии человека в определенном социокультурном контексте, в выстраданном самой личностью направлении для созидательного приложения сил. «Можно быть человеком развитым и образованным так, как наша современность понимает образование, но без всякого направления своих душевных сил; можно даже казаться человеком с убеждениями, но без всякого стремления к деятельности; такими большинство из развитых юношей и выходит из гимназий» [29, с. 43].

Автор возражал против перегруженности учебных программ, замечая, что при множестве «научных предметов» дети лишены возможности свободного чтения и размышления. Даже у наиболее успешных учеников не оставалось времени для «свободной деятельности духа». Однако предоставление школьникам в середине недели дополнительного свободного дня В.Я. Стоюнин не считал решением проблемы. Подлинно гуманистический подход предполагает идти к реформированию не от абстрактных идеалов, а от реальных учеников. Так, гимназии должны ставить перед собой цель не подготовки в университеты, а к жизни в современном обществе. Университетам же следует ориентироваться на реальный уровень учеников-выпускников, а если университеты недовольны их подготовкой, то могут решать свои проблемы посредством подготовительных курсов.

В.Я. Стоюнин полагал, что если половина учеников класса не справляется с программой по математике, то именно программа должна быть адаптирована к их возможностям. Следует не стремиться пройти учебный курс как можно в большем объеме, а заботиться о том, чтобы наука достигла своих педагогических целей<sup>1</sup>. Не надо бояться, что выпускнику не хватит знаний, поскольку правильно воспитанный и развитый молодой человек способен добыть их самостоятельными занятиями. «...Воспитание ничего не потеряет, если курс математики будет сокращен настолько, чтобы ученики с самыми обыкновенными способностями не отказывались упражнять над нею свои соображения» [29, с. 58]. Что же касается развития сверхспособных детей, то для этого существует такая форма, как факультативы, индивидуальное расписание и их личный досуг.

Актуальной для сегодняшнего дня выглядит и полемика по поводу введения в учебный план такого предмета, как законоведение, преследующее благую цель воспитания правового сознания. В.Я. Стоюнин считал такого рода увеличение учебной нагрузки совершенно бесполезным, поскольку знание не развивает чувства законности. Как показывает жизненный

<sup>1</sup> Ср. с дискуссиями на сайте И. Хоменко для учителей и родителей *inter-pedagogika.ru*: «Когда литератор “стонет”, что ему не хватает часов на литературу, а физик — на физику, они вовсе не хотят воспитать личность, а экстенсивным путем увеличить количество мусора в голове ребенка, не заботясь о том, что ребенок с этим будет делать дальше» [30].

опыт, все чиновники, нарушающие закон, хорошо с ним знакомы. Чувство законности возникает из развитой нравственности, которая не внедряется при помощи нравочуждений, а проистекает «из развившихся здоровых понятий, из более глубоких взглядов на людские отношения, на человека вообще как человека, как гражданина и как самостоятельную личность» [29, с. 60–61]. Системообразующим фактором в развитии нравственной личности является чувство человеческого достоинства. «Человек с глубоко развитым чувством человеческого достоинства, на котором он основывает и самоуважение, никогда не ударит бессильного человека, никогда не оскорбит его личности, пользуясь своей силою, и даже не подумает справиться в Своде, дано ему на то гражданское право или нет» [29, с. 60].

Образование в целом не должно ставить перед собой утилитарных целей. Для знания естественно забывание. Знания нужны не для памяти (для этого существуют специальные справочники), а как пища развивающегося ума. В этом заключается смысл «ненужных» знаний, знаний, не находящихся впоследствии практического применения. Однако чтобы этот развивающийся смысл приобретения знаний мог быть реализован, ученику необходим досуг, время для собственных размышлений. Следовательно, школьные программы должны быть максимально разгружены от «сухой номенклатуры», ибо только те знания приносят пользу, которые становятся пищей уму, предметом самостоятельных размышлений. Контролируя учебный процесс, от учеников следует требовать не экзаменационной учености, а разумных ответов. (Следует отметить, что такая постановка вопроса на смысл в корне расходится с идеологией ЕГЭ.)

В дискуссии о национальном образовании В.Я. Стоюнин отмечал значимость для развития личности ее культурно-исторического контекста и выступал против прямого подражания зарубежным образцам: «каждый народ из самого себя должен выработать свою учебную систему» [29, с. 72]. Однако знакомство с зарубежным опытом показывало, что «каждая образовательная школа, задавшись задачей воспитывать вообще человека, воспитывает его и как гражданина известной земли, согласно с требованиями реальными и идеальными своего общества» [29,

с. 155]. Нельзя воспитать человека вообще, а только человека определенной культуры, человека, соответствующего требованиям общества и историческому назначению своего народа. Школа, согласно представлениям В.Я. Стоюнина, должна браться в одной связке с семьей, обществом и психологией русского народа.

Тема взаимоотношений образования и общества широко обсуждалась среди разных слоев интеллигенции. 1860-е гг. в российском обществе были связаны

В основе того или иного типа культуры, общественного устройства и модели образования лежат определенные философские предпосылки, желанные образы человека, образцы культурные героев.

с социокультурной модернизацией образования. Однако реформы, на которые интеллигенция возлагала столько надежд, вскоре заглохли. Консервативные установки и стереотипы старой школы возобладали над идеями модернизации: прежнюю казенную школу всего лишь переделали по западному образцу. Дело ограничилось частичными изменениями в наборе предметов и методов обучения, а не переструктурированием системы в целом под решения новых культурно-исторических задач. «Канцелярство придавило ее [школу], как им же было придавлено и наше крестьянское самоуправление и во многом было испорчено наше земское дело. Понятно, что и наша интеллигенция, если под этими словами разумеет наиболее развитую часть населения, мало изменив свой чиновничий цвет, не слишком возвысилась в своих понятиях и уже не могла быть зорким стражем общественной нравственности» [29, с. 156].

\*

Другой отечественный мыслитель, **Василий Васильевич Розанов** (1856–1919) опубликовал ряд статей по проблемам народного образования в 1883–1898 гг. в «Русском вестнике», «Русском обозрении», «Новом времени», «Русском слове». Его перу принадлежит также работа «Сумерки просвещения», впервые вышедшая в 1899 г.

Причину критического состояния образования и общества В.В. Розанов видел в том, что не существует единой культуры, а есть культ античности, культ христианства и культ естествознания. Каждый

из этих трех культов стремится выразиться в особенном типе школы. «В средней школе, как основном ядре воспитательной системы, установились следующие предметы, соответствующие трем указанным элементам: 1) классические языки, т.е. подготовка к чтению древних писателей и самое чтение их: поэтов, историков, ораторов, философов; 2) ветхозаветная и новозаветная история, история церкви, церковная догматика и литургия; 3) космография, физика с кратким очерком химии, алгебра и тригонометрия, география. История в отдельных частях своих распределена между этими тремя группами. Новые языки есть средство со временем глубже войти в дух и смысл каждой из этих трех групп предметов» [20, с. 7].

К иным источникам кризиса образования В.В. Розанов относил диктат государства, подражание западным образцам, несамостоятельность русской жизни, разрыв связей в воспитании между государством, церковью и семьей. Воспитание и образование мыслились им как единый процесс социокультурного развития личности, где ни социализация, ни индивидуализация не должны подавлять друг друга. Критикуя старую школу, автор писал, что все индивидуальные черты человека в ней прятались, сглаживались, а люди соприкасались «общими сторонами своего существа», однако «человек именно в индивидуальности своей несет свой существенный, особый смысл; в ней же лежит и родник всякого духовного творчества» [20, с. 9]. Преодоление кризиса В.В. Розанов видел в следовании принципам индивидуальности, целостности, единства личности и культуры. Школе в качестве путеводной звезды нужна философия образования, а обществу – перспектива образования, раскрывающаяся в контексте истории и культуры.

\*

Известный российский ученый и хирург **Николай Иванович Пирогов** (1810–1881) также не оставался равнодушным к проблемам общества и образования. Внутренний душевный кризис совпал для него с историческим кризисом: в 1854 г. Н.И. Пирогов находился при осаде Севастополя. Ощувив необходимость и неизбежность преобразований, от специальных вопросов хирургии он обратился к изучению проблем педагогики. Публикация в 1856 г. «Вопросов

жизни» в «Морском сборнике» вызвала большой общественный резонанс.

В названной работе Н.И. Пирогов предсказывал российской культуре грядущую катастрофу: «...правительства, как история учит, не всегда дальнорозорки». Спасение общества автор видел в воспитании, которое призвано «сделать нас людьми». «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане...» [18]. Как и В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов склонялся к мысли, что главная задача школы – воспитание человека. Он критиковал реальную школу за склонность к преимущественно практическому образованию. «Не спешите с вашей прикладной реальностью», – призывал он. Главная цель школы – общечеловеческое образование, нравственное воспитание. «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [18].

\*

**Константин Николаевич Вентцель** (1857–1947) являлся активным сторонником идей свободного воспитания и благоговения перед развитием. В 1917 г. им была написана «Декларация прав ребенка». Проблемы педагогики и образования он рассматривал в культурно-историческом и планетарном контекстах, полагая, что образовательные и воспитательные стратегии невозможно обсуждать отдельно от культуры и общества. Однако необходимо не просто нагрузить ребенка багажом культурного наследия человечества, а найти тропинку от его индивидуальности к миру культуры, по которой ребенок пойдет сам. Культура должна перестать «быть внешней и показной», а сделаться «истинной внутренней культурой» человека. «Будем же больше думать о развитии внутреннего человека в людях и будем поменьше гнаться за внешними показными результатами!» [4, с. 3].

Воспитатели должны не осуществлять насилия над ребенком, навязывая ему те или иные исторически преходящие догмы, атеизм или определенную религию, а прислушиваться к процессам, происходящим в самом ребенке, давать ему возможность выбора. «Что задерживает прогресс человечества в области нрав-

твенности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры» [4, с. 10].

От существовавшего некогда культа предков автор призывал перейти к культу ребенка. Культ ребенка для него означал культ жизни и творчества. «Культ ребенка – это будет только великое благоговение, великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни...; это будет систематический... и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие...» [4, с. 6].

В работе «Проблема космического воспитания» К.Н. Вентцель отмечал необходимость строить культуру «на космическом базисе», воспитывать планетарное мышление, открывающее перед историческим взором человека широкие горизонты. Он подчеркивал, что человек есть не только часть общества, но и часть вселенной, за которую он несет ответственность. От разрешения вопросов космического воспитания, считал автор, зависит все будущее человечества. Основная мысль К.Н. Вентцеля сводилась к триаде индивидуального, социального и космического воспитания человека. Индивидуальное воспитание предполагало ответственность перед собственными талантами и предназначениями, которые человек должен развить (у каждого человека есть долг перед самим собой). Социальное воспитание подразумевало осознание себя членом общества и проистекающую отсюда гражданскую ответственность. Космическое же воспитание позволяло сделать человека «гражданином вселенной». «Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности и единстве... Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все больше расширяющейся по своим размерам... В конечном процессе это социальная форма имеет стать всем человечеством. ...Цель космического воспитания заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, что он ...

так или иначе принимает... участие в этом процессе развития космической жизни» [4, с. 12–13].

\*

**Виктор Николаевич Сорока-Росинский** (1882–1960), окончивший в 1906 г. историко-филологический факультет Петербургского университета, был педагогом и психологом, преподавал в гимназиях, работал в течение двух лет в лаборатории А.Ф. Лазурского. Таким образом, свои педагогические воззрения он подкреплял недюжинным практическим опытом. В.Н. Сорока-Росинский полагал, что нельзя стать педагогом без знания психологических особенностей ребенка. Он призывал в педагогической деятельности считаться с интересами, вкусами, возрастными особенностями детей, подчеркивал важность психогигиены эмоций, синтеза научного и художественного способов постижения действительности.

Педагогика, доказывал он, должна опираться на «подсознательные душевные силы» ребенка, «на тот комплекс, в котором как-то тесно связаны воля к жизни, национальный инстинкт и стремление к деятельности и творчеству» [28, с. 58].

**Основная причина социально-политического и духовно-психологического кризиса рубежа XIX–XX вв. заключалась в несоответствии культурно-исторических перспектив развития общества системе образования. В начале и середине XIX в. учебные заведения выпускали поколения так называемых лишних людей с высокими идеалами и пламенными сердцами, которые оказывались совершенно не подготовленными для жизни и личностной реализации в конкретном культурно-историческом обществе.**

Однако кроме педагогики необходимо развивать еще и автопедагогику – науку о самовоспитании, помогающую раскрытию в человеке его индивидуальности. Причины появления неприкаянных «лишних людей» в обществе автор связывал с невежеством относительно точки приложения человеком своих сил. Только творческая индивидуальность, наученная раскрывать в себе предназначение и таланты,

настроена не на разрушения, а на пополнение сокровищницы человеческой культуры.

Большое значение В.Н. Сорока-Росинский придавал изучению национальных психологических черт. Он сходил с В. Я. Стоюниным в том, что нельзя построить обучение вне знания национальной психологии. Среди особенностей российской национальной культуры В.Н. Сорока-Росинский выделял крайнюю впечатлительность и отсутствие сдерживающего влияния воли.

Разрабатывая концепцию национальной школы, образовательной системы, базирующейся на ценностях той культуры, в ко-

ациональную школу с националистической, доказывая, что всякое национальное, в своем естественном развитии выходя из собственных пределов, превращается в общечеловеческое.

В сложных условиях многоконфессионального государства требовалось также тщательное изучение национального чувства и «осторожный и самый внимательный уход за ним» в условиях школы. К тому, что сейчас называют патриотизмом, В.Н. Сорока-Росинский призывал относиться с особенной аккуратностью.

Достоинством педагогического подхода В.Н. Сорока-Росинского являлось то, что он отмечал важную роль бессознательных факторов в процессе воспитания и образования. Глубинные, бессознательные стороны души, «инстинкты», «внутренняя природа человека» должны быть с осторожностью встроены в образовательный процесс. В воспитании необходимо использовать их силу и энергию. «Инстинкты, эмоции и иные бессознательные состояния и предрасположения» обладают в психике огромной силой, «самое лучшее интеллектуальное образование воспитывает только незначительную по своей относительной важности сторону всей личности человека, ...исходным пунктом воспитания должна быть культура инстинктов и чувств, в том числе, пожалуй, прежде всего национального чувства» [28, с. 109]. Мирозерцание человека тогда имеет общественную силу, когда оно выработано им самим и опирается на глубины бессознательной психики, т.е. выстрадано, пережито и «через все море чувств» воплотилось в душу. Автор также подчеркивал, что человек живет не только для того, чтобы усваивать и воспринимать, но и творить, возвращать жизни все им взятое от нее, интериоризация культурных ценностей должна дополняться их экстериоризацией.

В работе «Нат Пинкертон и детская литература» автор поставил проблему взаимосвязи культурного героя и особенностей ментальности эпохи. «Дети, как очень чуткие организмы, отражают в своих вкусах нынешнее время» [28, с. 26]. Таким образом анализ детского чтения позволяет не только проникнуть во внутренний мир ребенка, но и подсказать педагогам пути к детской душе через литературу. Бульварная литература потому так овладела вниманием детей, отме-

**Писательнице Джоан Ролинг удалось разрешить проблему мотивации обучения: Гарри Поттеру знания нужны не потому, что так принято, что когда-нибудь и где-нибудь они непременно пригодятся, а потому, что уже сегодня и сейчас ему предстоит с помощью этих знаний решать вопросы жизни и смерти.**

торой человек произрастает и на его культурно-психологическом складе характера (ментальности), В.Н. Сорока-Росинский отмечал, что национальная школа должна быть построена не на отвлеченных факторах, вроде духа русского народа и его миссии, а на педагогически ориентированном анализе особенностей русской жизни и проистекающем из него понимании перспектив общественной, политической, хозяйственной и культурной жизни России. Школа же при таком подходе должна не только соответствовать культурно-историческому развитию общества, но и в качестве его зоны ближайшего развития вести это развитие за собой.

Идея национальной школы прежде всего означала внимание к культурно-историческому контексту, в котором развивается школа. Исходя из анализа сложившейся социокультурной ситуации, В.Н. Сорока-Росинский выделил принципы («принципы реальности»), которыми могла бы руководствоваться русская национальная школа: нравственное воспитание, семейное воспитание (сплывающий семейный труд), традиции народного творчества (песни и сказки), демократичность. Опасаясь быть неправильно понятым, автор настойчиво призывал не путать на-

чал автор, что отвечает особенностям их возрастной психологии. Эти особенности и должна учитывать специальная детская литература. «Но нет пока таких книг. Есть книги, которые нравятся взрослым, а поэтому навязываются школьникам. Но у школьников свои вкусы: им, очевидно, скучны эти хорошие, с точки зрения взрослых, книги, иначе не стали бы наши ученики с таким увлечением поглощать сыщиков и в них находить своих героев» [28, с. 54]. Опасность «натпинкертонового» чтения заключается в том, что оно исподволь прививает неправильные жизненные ориентации (воровский идеал и т.п.). «...У ребят, очевидно, перевернулись все понятия – удаль и ловкость мошенника или вора настолько поразили школьника, что сделали его глухим и слепым относительно самых элементарных понятий» [28, с. 36].

Подобные наблюдения продолжают оставаться актуальными и при нынешнем состоянии российского общества, системы образования и качества преподавания литературы в общеобразовательной школе.

\*

**Фаддей Францевич Зелинский** (1859–1944) являлся ярким представителем либерально-западнического направления мысли. Его основные сочинения: «Сказочная древность Эллады», «Из жизни идей», «Психология языка», «Образовательное значение античности», «О внешкольном образовании», ряд его работ был опубликован в «Трудах комиссии по вопросу об улучшении средней школы», активным членом которой он являлся.

Ф.Ф. Зелинский полагал, что школа может и должна подготавливать духовное возрождение человека. В процессе образовательной социализации ребенку должны прививаться чувства и ценности достоинства, терпимости, порядочности, честности, однако для всего этого необходимо изначальное уважение к ученику. Образовательный процесс необходимо сопровождать настроением «трудорадости».

Когда подготавливают музыканта, то речь идет о постановке голоса, между тем постановка ума – одна из важнейших задач школы, и лучше всего этой задаче служит изучение античности. Освоение античности имеет тройное значение – «чисто научное, культурное и образова-

тельное» [11, с. 6]. Ф.Ф. Зелинский смело выступал против леворадикально настроенного общественного мнения, которому классическая филология казалась пережитком уходящей эпохи. «По отношению к античности как элементу образования большинство общества склонно полагать, что это какой-то странный пережиток, неизвестно почему и каким образом сохраненный в современной школе и подлежащий скорейшему и окончательному упразднению; знаток же дела скажет, что античность по самому существу своему, в силу условий как исторического, так и психологического характера, является органическим элементом образования европейского общества и что окончательно упразднена она будет не иначе как с упразднением всей современной европейской культуры» [11, с. 2].

Важную роль придавал Ф.Ф. Зелинский воспитанию исторического сознания. История для него являлась живым источником современной культуры, в которой он выделял два слоя – «малое я» (повседневная национальная культура) и «большое Я» (воплощение творческих переживаний всего человечества). Соответственно, два течения, две души, два Я есть у человека – глубинное и поверхностное. Для иллюстрации своих положений автор использовал образ Невы: иногда гонимые ветром волны указывают как будто в одну сторону (это поверхностные течения), между тем глубинные воды следуют незаметным ходом течения. «Малое я» культуры выражает ее национальный эгоцентризм, тогда как присвоение «большого Я» олицетворяет жизненную позицию гражданина мира. При такой постановке вопроса у европейца есть две родины: первая – это страна проживания, вторая – античность как основа единения народов Европы.

Ментальность как современного, так и древнего человека отличается когнитивной сложностью. «Древний мир был ...не однодум, а многодум». Античная философия являлась не чем иным, как школой мышления и толерантности. «Развивающемуся еще человеку полезно признавать силу разума, даже если бы в последующей жизни ему пришлось узнать, что не разум и убеждение, а страсть и похоть управляет его средой» [11, с. 2]. Античная философия, античная культура дают образующемуся человеку внутренний стержень, точку опоры. У школь-

ника, вдумчиво изучающего античность, по мысли автора, исподволь вырабатывается особый функциональный орган самопознания – овладения собственными способностями, своим интеллектом. Изучая античность, ученик не просто накапливает знания – «общие подлежащие» как основу общения всех образованных европейцев, но и учится учиться, осознает свой мыслительный процесс.

Важность для воспитания человека *humaniora* (так принято обозначать комплекс наук, раскрывающих различные стороны человеческого бытия) сближала таких разных мыслителей, как В.Я. Стоюнин и В.Н. Сорока-Росинский, Ф.Ф. Зелинский и Н.И. Пирогов. Присвоение гуманистических идеалов античности, ее либерального духа, чувства меры и золотой середины в политике, ценностей плюрализма и терпимости, согласно Ф.Ф. Зелинскому, могло вывести страну из общественно-политического кризиса, в котором она оказалась на рубеже веков<sup>2</sup>.

Упадок классического образования Ф.Ф. Зелинский напрямую связывал с тенденциями усреднения школы и деградацией общества. В падении уровня преподавания античности он видел приметы будущей социальной катастрофы, а облегченную от гуманитарных наук школу называл социальным преступлением, поскольку смысл усвоения античности заключался в формировании общего умонастроения, «общих подлежащих» европейской цивилизации. Античность – общая духовная родина европейцев. Прививать культуру мысли, ценности терпимости и гуманизма школа способна благодаря освоению античности.

Таким образом, две как будто противоположные концепции – (1) национальной школы В.Я. Стоюнина и В.Н. Сорока-Росинского и (2) европейского либерализма Ф.Ф. Зелинского – сошлись в идее гуманистического подхода к образованию, в котором приоритетным выступают воспитание человека и привитие ему вкуса к общечеловеческим ценностям.

\*

В предыдущей статье [9] мы отмечали, что весомый вклад в разработку философии образования внес *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950), для которого педагогика являлась прикладной философией. Его концепция складывалась в неокантианских методологических рамках, основную задачу образования он находил в приобщении человека к полноте культурного творчества. Цели образования, согласно С.И. Гессену, должны быть гармонично связаны с жизненными целями общества. Образование есть прежде всего культура личности. Автор призывал также различать в человеке тело, душу и дух, поскольку все эти три составляющие в равной мере «должны быть образованы в направлении культурных ценностей» [8, с. 376]. Поскольку человек целиком преобразовывается в образовательном процессе, нельзя оставлять вне внимания и психофизиологическую составляющую, которая также поддается культурному творчеству.

В «Основах педагогики» С.И. Гессен показал, что постижение перспектив образования возможно только в контексте развития определенной культуры. Так, анализ развития современной культуры продемонстрировал, что внешняя культура (книги, музеи, предметы искусства, разные политические течения и интересы) достаточно сложна, и есть опасность, что она подавит личность. Логическим продолжением «Основ педагогики» должна была стать книга «Философия воспитания», к сожалению, погибшая в годы немецкой оккупации. В этой книге, сохранившейся в виде заметок и фрагментов, С.И. Гессен исследовал путь развития человека, восходящий к сверхкультурному бытию. Человек, согласно мысли автора, развивается в четырех бытийных сферах: биологическое бытие, общественное бытие, духовная культура, благодатное бытие. Выделенным сферам бытия соответствуют четыре уровня воспитания человека – как психофизиологического организма, как

<sup>2</sup> Так, Н.А. Бердяев писал, что гуманизм в западноевропейском смысле слова не был пережит Россией, здесь не случилось своего Ренессанса как избытка творческой силы и радости. «Русские всегда смешивали гуманизм с гуманитаризмом и связывали его не столько с античностью, с обращением к греко-римской культуре, сколько с религией человечества XIX века, не столько с Эразмом, сколько с Фейербахом» [3, с. 122]. Гуманизм же в ренессансном смысле русской интеллигенции не был присущ, но ей была свойственна человечность (гуманитаризм). «Жалость к падшим, к униженным и оскорбленным, сострадательность — очень русские черты» [Там же]. Из этой жалости и сострадания вышло все русское народничество, эволюция которого впоследствии привела не к гуманизму, а к террористической борьбе.

личности, как индивидуальности и как «члена царства духа».

С.И. Гессен разрабатывал теорию нравственного и правового образования. Основная задача такого образования – творчество человека. Проблема старой школы, по мысли этого автора, загнавшей общество в кризис, состояла в том, что человека готовили к какой-либо профессии, а не к жизни в данном обществе. Новые поколения должны не воспроизводить традиции, а перенимать эстафету культурного творчества, чтобы в свою очередь привлечь к «живому потоку творчества» следующие поколения. «...Наше нравственное и правовое образование имело своей целью не навязать определенные нравственные и правовые убеждения, но наставить на путь, которым таковые только и могут быть выработаны. ...Наше научное образование имело своей целью не передать учащимся определенную систему знания, но приобщить их к методу научного мышления, порождающего и низвергающего научные системы» [8, с. 379].

\*

**Моисей Матвеевич Рубинштейн** (1878–1953) – организатор Иркутского университета, человек уникальной философской культуры и социального действия, – как и многие отечественные ученые начала XX в. получил высшее образование в университетах Германии, где приобщился к неокантианству. В его основных сочинениях: «Идея личности как основа мировоззрения» (1909), «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» (1913), «Юность по дневникам и автобиографическим записям» (1928) – нашла отражение обширная область исследовательских интересов, включающая в себя философию, педагогику, психологию, культуру.

Междисциплинарный подход М.М. Рубинштейна к развитию личности можно охарактеризовать как культурно-деятельностный. Педагогика для него (как и для С.И. Гессена) выступала в качестве прикладной философии. Неокантианство, в философском контексте которого развивались эти две педагогические концепции, обращается к миру культуры и идеальных ценностей. Подходы М.М. Рубинштейна и С.И. Гессена объединяет идея образования, включенного в жизнь и в культуру.

Так, например, учебный план должен быть чуток к общественным изменениям, а открытый для коммуникации в XX в. мир обязывает к свободному владению основными европейскими языками.

Именно неокантианская философия вывела на передний план проблему ценностей в образовании. М.М. Рубинштейн одним из первых исследовал роль образования в социокультурной модернизации общества, доказывая, что за каждой педагогической системой стоят те или иные культурные ценности. Этическая проблематика в творчестве М.М. Рубинштейна, как и его однофамильца С.Л. Рубинштейна, являлась данью неокантианской интеллектуальной традиции. Мир общекультурных ценностей, согласно М.М. Рубинштейну, задает определенные нормы и цели процессу развития личности.

В работе «О целях и принципах педагогики» М.М. Рубинштейн утверждал, что понимание человека в качестве изолированного индивида есть фикция, поскольку человек «реален только в обществе» [22, с. 265], общество же стремится сформировать у каждого его члена «социальную волю». Именно в качестве личности, а не

**Конструктивные и весьма привлекательные идеи вариативности, свободы выбора изучения тех или иных предметов на разном уровне сложности должны базироваться не на минимуме знаний («простоте мысли»), который гарантирует учащемуся государство, а на максимуме возможностей классического образования (постановке сверхцелей, создании обогащенной образовательной среды, где каждый сможет выстроить собственную траекторию учебной деятельности).**

«естественного индивида», человек «представляет собой продукт культурной, социальной жизни» [22, с. 285]. Однако чем более культурно развито общество, тем большей сложностью отличается в нем личность, «тем более дифференцируется она в единство многообразного» [22, с. 286]. Конфликт общества и индивидуальности снимается, согласно М.М. Рубинштейну, ориентировкой на общие ценности развития: истину, добро и красоту. Наряду с этим, чем выше развито общество, тем более оно требует от человека

самодеятельности и самостоятельности. Возрастание сложности педагогических задач происходит вместе с ростом культуры. «Как примирить интересы индивида, общества и культуры? Как совместить индивидуальное самосознание с возможностью общественной солидарности?» [22, с. 268]. Одновременно с социализацией в здоровом обществе идет процесс индивидуализации. «...Человек прорывает рамки своего исключительного социального существования в двух направлениях: он стремится развиваться как индивидуальность и как культурная личность, которая также должна быть индивидуальной» [Там же]. М.М. Рубинштейн выделял два плана индивидуализации – биологический и культурный. Развитие индивидуальности осуществляется деятельным путем и посредством стремления к ценностям красоты, добра и истины. Общество накапливает культурные богатства в виде науки и искусства, однако творцом этих духовных сокровищ являются отдельные индивидуумы. Развитое общество требует воспитания творца культуры, и перед

Если одним из рисков болонской идеологии становится стандартизация и глобализация образования (в которой нет ничего негативного, если при этом удается сохранить уникальные национальные традиции), то другим риском оказывается игнорирование специфики отечественного менталитета (установки патернализма и социальной справедливости).

Иными словами, социокультурная модернизация образования невозможна вне анализа культуры и механизмов встраивания реформ в повседневную жизнь того или иного народа.

педагогикой «ставится задача указать средства и пути к воспитанию человека как телесно и духовно, индивидуально, всесторонне развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самостоятельной, культурно-творческой, нравственной силы» [Там же]. Все эти перечисленные характеристики М.М. Рубинштейн объединил под понятием цельной личности.

Цельная личность является идеалом воспитания. Личность – активное деятельное начало, она формирует себя в процессе творческой самостоятельности.

Это неокантианское положение М.М. Рубинштейна зримо сближает его с однофамильцем С.Л. Рубинштейном, указывая на общий методологический источник. В неокантианской традиции личность понимается как субъект деятельного и культурного развития. Культурный аспект в концепции М.М. Рубинштейна выражен гораздо более четко, чем в иных вариантах деятельностного подхода, «культура и личность оказываются двумя понятиями, немислимыми друг без друга» [22, с. 270], именно на этих основаниях его подход по праву можно охарактеризовать как культурно-деятельностный.

Культурно-деятельностная психология в отрывке неокантианской, а не марксистской интеллектуальной традиции выигрывает в психологию открытыми пространствами ценностей, духовной активности, культуры и свободы. Культурно-деятельностная концепция М.М. Рубинштейна несет идеи активности и деятельности в обучение. Истинное образование активно и деятельно, утверждал автор, человек подлинно знает только то, что сам проделал. «Только деятельное отношение к миру может создать чувство жизни и наполнить ее смыслом» [22, с. 271].

Из общей философской идеи, согласно которой мир предстает перед каждым человеком как хаотический материал, требующий индивидуальной обработки для производства цельной формы, следует конкретный педагогический вывод: «человек никогда не должен целиком поглощаться материалом... а это значит, что школа должна ставить себе цель дать метод, оценивать умение работать и ориентироваться... не ниже задачи снабдить своих питомцев определенными знаниями» [22, с. 274]. Индивидуальный стиль, характер и воля – необходимые образовательные орудия личности, которая в процессе обучения прокладывает собственный познавательный путь. «В повторении и проторенных тропах она тускнеет, в индивидуальном, неповторяющемся ее истинная жизнь» [22, с. 275]. Каждый человек (от наименее даровитого до гения) ценен для культуры, ибо представляет собой «новую культурно-творческую незаменимую силу». «Культуре в ее квинт-эссенции можно служить только индивидуальным путем. Поэтому развивая индивидуальность в интересах развития личности, мы в то же время выполня-

ем требования, которые предъявляются к личности со стороны культуры» [22, с. 276]. Таким образом, развивая свою индивидуальность, человек способствует общекультурному творчеству.

Однако развитие индивидуальности должно направляться ценностями культуры и быть именно развитием индивидуальности личности, индивидуальности творца. М.М. Рубинштейн призывал не путать индивидуализацию и индивидуализм. Опорой индивидуализации всегда выступает культура. «В наше время со всех сторон раздается призыв к культивированию индивидуальности, и в такой форме этот призыв грозит создать своего рода педагогический анархизм, который уничтожит личность, отдав человека на произвол произрастания всех его положительных и отрицательных сторон» [22, с. 277]. Представлять собой гармонично развитую индивидуальность личность может только в идеале, но она должна к этому идеалу стремиться, и само это стремление является признаком развивающейся личности. В соответствии с этими положениями концепции цельной личности М.М. Рубинштейн полагал, что целью школы и системы образования в целом должно стать «устремление к общечеловеческим идеалам». Он указывал на опасности одностороннего воспитания – физического, эстетического интеллектуального, нравственного, религиозного. «...Личность часто насилуют партийные доктрины, так называемое общественное мнение, семейные отношения, особенно современные хозяйственные условия и т.д., и часто ей приходится отказываться и отклоняться от самой себя» [22, с. 281]. В основу цельной личности должна быть положена гармония культурных ценностей – добра, истины, красоты.

Гуманизм, получивший расцвет в гуманистической психологии, был заложен в неокантианской методологической традиции (неслучайно в творчестве И. Канта значительную роль играли вопросы антропологии). «Идеальное общество, – отмечал М.М. Рубинштейн, – борясь за право, человечность и т.д., идет рука об руку с личностью», подавляться в развитии человека должны только «антикультурные проявления» [22, с. 287]. Если индивидуальность слишком растворяется в социальном, она гибнет, расчеловечивается.

Для развития личности важен зазор приватности, духовной свободы. Личность свободно дышит в сферах частной жизни, чувств, эстетических переживаний, искусства. Предметом особой рефлексии в педагогике должны стать «разлад индивидуальной, культурной и социальной сторон личности» и продумывание стратегий их гармонизации. Однако даже естественные свойства индивидуальности раскрываются в зависимости от того или иного культурного контекста.

Гуманистическое образование не выдвигает перед собой задачи стать сферой информационных услуг или технологией формирования личности. Современное гуманистически ориентированное образование стремится вернуть личности труд самоформирования.

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КООРДИНАТА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*«Чувство собственного достоинства – вот загадочный инструмент: создается он столетиями, а утрачивается в момент...  
... Чувство собственного достоинства – вот загадочная стезя, на которой разбиться запросто, но обратно свернуть нельзя, потому что без промедления, вдохновенный, чистый, живой, растворится, в пыль превратится человеческий образ твой.  
... Чувство собственного достоинства – ... кроме этого ничего не придумало человечество для спасения своего».*  
Б. Окуджава. «Белле Ахмадуллиной»

Гуманистически ориентированная педагогика, оснащенная средствами культурно-антропологического анализа, вооруженная исследованиями развития человека в культуре, пожалуй, имеет право на педагогические эксперименты в горизонтах «социокультурной модернизации образования». Однако имеет ли право на социальное экспериментирование педагогика, не выработавшая осмысленной философии образования? Более того, раздвигая границы пребывания социализирующегося человека в неблагополучной школе (будь то эксперимент с «шестилетками», против которого активно возражали физиологи и психологи, доказывающие эффектив-

ность для данного возраста игровой деятельности, дополнительная образовательная программа «второй половины дня» или идея «двенадцатилетки»), не окажется ли типовая школа по психологическому эффекту приравненной к принудительному заключению? «Для детей, которым суждено учиться в школах, они являются местом долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний... Для школы не существует души маленького человека. Ничья любящая рука не направляет потока чистого света туда, куда просит детская душа. Вместо удвоения по мере сил естественного порыва, нам давали ненужные правила, параграфы, слова, ничего и никогда не могущие объяснить», – писал в воспоминаниях «В школьной тюрьме (исповедь ученика)» С.Н. Дурьин [10, с. 5]. Что могли бы рассказать вдумчивому исследователю исповеди нынешних учеников?

Обозначенный круг вопросов требует как разработки философии антропологически ориентированного образования, так и анализа особенностей культурно-исторического контекста повседневной российской жизни. Выделим характерные черты гуманистической парадигмы образования.

- Личность, индивидуальность человека представляет собой самоценность, процесс образования строится в зависимости от потребностей каждого конкретного ребенка.
- Целью школы является воспитание достойного человека, осознающего свою индивидуальность и реализующего уже в процессе обучения свое призвание, чему косвенно служит свободный выбор предметов изучения.
- Необходимым условием гуманистически ориентированного образования становится уважение к личности ученика, доверие к его выбору пути и формы развития, забота о человеческом достоинстве личности. Чувство собственного достоинства выступает духовным стержнем развития личности, точкой опоры, найденной в самом себе.
- Представителями антропологической парадигмы выявлена взаимосвязь системы образования с жизнью конкретного культурно-исторического общества и национальной культуры.
- В гуманистической педагогике подчеркивается приоритет свободной творческой работы и самообразования.

- Мыслителями, представляющими данное направление, отмечена важность изучения основных европейских языков и общей филологической культуры; необходимость humaniora как «общих подлежащих» человечества, развитие планетарного и «герменевтически воспитанного сознания» (М. Хайдеггер).
- Основой социализации личности на фундаменте общечеловеческих ценностей становится классическое образование.

Таким образом, краеугольным камнем школы, исповедующей гуманистическую парадигму, является опора на человеческое достоинство, на индивидуальный ритм, особенности и склонности ученика, на творчество и собственный труд самоформирования личности, на классическое образование как основу общечеловеческой коммуникации.

Идеальная модель гуманистической школы, к тому же ориентированной на классическое образование, была предложена А.Л. Чижевским. Чтобы взрастить Личность, школа должна стать Храмом. «Одновременно с преподаванием азбуки, – писал он в «Академии поэзии», – следует преподавать искусство, внушая любовь к нему. ...Сделать человека человеком – вот всепоглощающая цель искусства» [32, с. 17]. «Здание... должно быть выполнено в одном из величественных стилей Греции и возвышаться над окружающей местностью подобно храму. Окруженное другими небольшими зданиями того же классического стиля, пусть оно напомнит зрителю афинский Акрополь или римский Форум! Удаленное от городского шума и окаймленное со всех сторон парком, оно покажется еще торжественнее и таинственнее» [32, с. 222]. А обучают здесь помимо основных дисциплин и языков, всем искусствам – живописи, стихосложению, музыке, пластике...

Эффективность системы образования определяется ее взаимоотношениями с другими составляющими триады «культура – образование – личность» («культура – образование – психология»). Если на каком-то этапе взаимодействия этой триады происходит сбой, негативные последствия отражаются на всех компонентах. Так, основная причина социально-политического и духовно-психологического кризиса рубежа XIX–XX вв. заключалась в несоответствии культурно-исторических перспек-

тив развития общества системе образования. В начале и середине XIX в. учебные заведения выпускали поколения так называемых лишних людей с высокими идеалами и пламенными сердцами, которые, как отмечали В.Я. Стоюнин, Н.И. Пирогов, В.Н. Сорока-Росинский, оказывались совершенно не подготовленными для жизни и личностной реализации в конкретном культурно-историческом обществе. На рубеже XIX–XX вв. образование не успело подготовить людей к грядущим социально-политическим переменам, не дало возможности ценностного самоопределения массам, оторвавшимся от уклада традиционной жизни.

Взаимосвязь между культурой, образованием и личностью находит отражение в культурных героях, на которые ориентируются проходящие социализацию поколения. Анализ культурных героев может выступить индикатором как ценностей грядущего поколения, так и вехой в смене исторических эпох. К примеру, культурным героем леворадикальной интеллигенции был революционер – человек, предающий самого себя и интересы частной жизни, приносивший свою личность в жертву ради блага общества и народа. Однако история показала разрушающую роль подобного культурного образца как для психики отдельного человека, так и для общества в целом (феноменологические иллюстрации см. [5], [24]).

Каких культурных героев предлагает подрастающему поколению «текущая современность»? Этот вопрос требует отдельного исследования. Очевидно, что постмодернистское разнообразие культуры вынесло на поверхность немало и «натпинкертоновских» образцов; вместе с тем модели героев стало предлагать не только искусство, но и Интернет (культурными героями здесь становятся современники – блоггеры, авторы «живых журналов», создатели социальных сетей).

Можно ли обнаружить в срезе современной культуры литературные образы, которые несут ценности не «натпинкер-

тонства», а «культуры достоинства»? Отметим два литературных персонажа. Гарри Поттер и Эраст Фандорин стали как явлениями беллетристики и массовой культуры, так и образцами для социализации, в которых нашли отражение возвышенные идеалы в одном случае подростковой субкультуры, в другом – интеллигенции. Книги о Гарри Поттере, написанные учительницей, повествуют о школьной жизни, перипетиях и ценностях подросткового возраста: дружба и предательство, долг и честь, первая любовь, психологические различия между мальчиками и девочками. «Несомненная удача Джоан Ролинг – выбор сюжета. ...Объем эпоса о Гарри Поттере – семь романов, соответствующие семи годам обучения в западной школе. <...> Тема Ролинг – школьные будни, жанр – роман воспитания» [1]. Писательнице удалось разрешить проблему мотивации обучения: «Гарри Поттеру знания нужны не потому, что так принято, что когда-нибудь и где-нибудь они непременно пригодятся, а потому, что уже сегодня и сейчас ему предстоит с помощью этих знаний решать вопросы жизни и смерти» [1]. В основе литературного проекта Г. Чхартишвили (Б. Акунина) лежит аксиология достоинства<sup>3</sup>. Гарри Поттер и Эраст Фандорин – культурные герои, в которых чувство собственного достоинства представлено как ведущая личностная черта. Однако можем ли мы утверждать, что в постсоветском обществе произошла радикальная смена культурного героя, что не Мальчиш-Кибальчиш, не Павлик Морозов, не Нат Пинкертонов, а Мальчик со шпагой (В. Крапивин) стали образцами для самостроительства?

Уроки истории и словесности занимают важное место в парадигме Humanitas, и приоритетной задачей является не столько пересмотр содержания учебных программ (хотя необходимость их загрузки очевидна), сколько изменение стиля преподавания, ориентация на развитие не «национального духа» (патриотизма) и «простоты мысли» (идеология К.П. По-

<sup>3</sup> «ЧСД можно определить как уважение к себе и окружающим, причем уважение априорное, которое сродни презумпции невиновности: ко всякому человеку следует относиться с почтением, пока он своими действиями не доказал, что не заслуживает его» [31]. Б. Акунин выделил три исторических типа, олицетворяющих чувство собственного достоинства, – это японский самурай, английский джентльмен и российский интеллигент. Образ Эраста Фандорина стал сочетанием всего лучшего, что присуще «порядочным людям различных культур». «...Каждое литературное произведение, даже детективный роман, поднимает некий экзистенциальный вопрос, в котором писатель стремится разобраться. Это и есть высшее предназначение литературы. Если говорить про моего героя Фандорина, то он, пользуясь конфуцианским определением, благородный муж, чья жизнь строится в соответствии с неким нравственным императивом, с чувством личной ответственности за любое действие» [31].

бедоносцева, в современном варианте представленная вызвавшей общественную дискуссию триадой обязательных и общих для всех дисциплин: ОБЖ – физкультура – «Россия в мире», а критического мышления<sup>4</sup>. Дискуссии о преподавании истории в школе зачастую выдают споры об интерпретации тех или иных фактов, тогда как задача школьного курса – методологическая: заложить культуру исторического анализа. Существенную роль в программе Humanitas играет развитие филологической культуры, обучение языкам, знакомство с античным наследием<sup>5</sup> и воспитание планетарного сознания. От учебных программ по литературе ожидается сообразность как культурно-исторической ситуации развития, так и потребностям психологического возраста. Опытные педагоги, несмотря на подчинение школьного времени подготовке к ЕГЭ, продолжают практиковать домашние задания в форме сочинений и эссе, формирующих личность сочинителя и его индивидуальный стиль в процессе экстерииоризации (самовыражения): ибо только в творческой деятельности рождается творец<sup>6</sup>.

\*

Рассмотренные выше идеи не только представляют собой исторический интерес, но позволяют иначе взглянуть на процессы, творящиеся в современной политике образования. Почему публикация проекта новых образовательных стандартов для старшей школы вызвала такой общественный резонанс? Потому что сработал национальный культурно-психологический парадокс: «хотели как лучше, а получилось как получилось». Вместе с тем и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (разработанная А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым) [16], напоминает

оксюморон, «кентаврическое образование», по-видимому, выдающее стремление авторов достигнуть общественного согласия между так называемыми почвенниками и либералами, однако стремление, реализованное посредством методологии «элементаризма», а не выделения «единиц анализа», т.е. путем механического сложения идей, а не их творческого синтеза. Представленный в концепции конгломерат идей – «патриотического воспитания», «личности», «гражданского общества», а также пафос сочетания лучших традиций старой и новой школы, так и остался разнородной смесью, не создавшей смысловой системы. Причиной последнего, на наш взгляд, и является отсутствие проглядывающей за данной концепцией четкой философии образования.

Необходимость реформирования системы образования в связи со стремительно изменяющейся социокультурной средой очевидна как сторонникам, так и противникам проекта образовательного стандарта. Однако конструктивные и весьма привлекательные идеи вариативности, свободы выбора изучения тех или иных предметов на разном уровне сложности должны базироваться не на минимуме знаний («простоте мысли»), который гарантирует учащемуся государство, а на максимуме возможностей классического образования (постановке сверхцелей, создании обогащенной образовательной среды, где каждый сможет выстроить собственную траекторию учебной деятельности).

Нередко критики образовательных реформ оценивают болонский процесс в целом как вырубку отечественного «вишневого сада»: пришло время Лопахиных, и образование ориентируется не на самоценность, а полезность знаний, на прагматизм. Однако вариативность, которая

<sup>4</sup> В этом плане позитивно отметим учебники по «Истории России» А.Л. Юрганова, Л.А. Кацвы ([14], [34]), написанные высокопрофессионально, изящным стилем, избыточные по содержанию (в расчете на самостоятельное размышление) и полные уважения к читателю-школьнику. Предоставляя обширную информацию, учебники хорошо структурированы, позволяя не нагружать память именами и датами. Большим достоинством учебников является их идеологическая нейтральность.

<sup>5</sup> Этой цели служит, например, «Занимательная Греция» М.Л. Гаспарова [7].

<sup>6</sup> «Создавая свое произведение, художник тем самым создает и собственную свою эстетическую индивидуальность. В творчестве создается и сам творец. Лишь в созидании <...> этического, социального целого создается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь — если есть путь — для создания большой личности: большая работа над большим творением. Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем совершеннее этот последний, тем более совершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодетельности создавая и его и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое. Завершенная индивидуальность не значит изолированная единичность» [24, с. 106–107].

усекает возможности полноты образования, и вариативность как доступность разнообразия знаний – это принципиально разные вещи. Если одним из рисков болонской идеологии становится стандартизация и глобализация образования (в которой нет ничего негативного, если при этом удастся сохранить уникальные национальные традиции), то другим риском оказывается игнорирование специфики отечественного менталитета (установки патернализма и социальной справедливости).

Иными словами, социокультурная модернизация образования невозможна вне анализа культуры и механизмов встраивания реформ в повседневную жизнь того или иного народа. В чем заключались основные высказанные претензии к проекту стандарта? Не только в идеологии упрощения и акцентировании патриотического воспитания, но и в отсутствии конкретных механизмов реализации возвышенных, но зачастую оторванных от реальности современной массовой школы идей. Однако именно в этом и заключается методологический смысл культурно-психологического анализа – в изучении и прогнозировании модернизации образования не просто в контексте развития той или иной культуры, но и ситуативном срезе изменчивой повседневности, чтобы «наша новая школа», с одной стороны, строилась в горизонтах гуманистической философии образования и общечеловеческих ценностей, а с другой – была не оторвана от конкретной культурно-исторической реальности и ориентирована на повседневный жизненный мир.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александров В. Кто придумал футбол, или Гарри Поттер в школе и дома [Электронный ресурс]. URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2001/7/aleks.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/7/aleks.html) (дата обращения: 15.12.2010).
2. Баткин Л.М. Итальянское возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
3. Бердяев Н.А. Русская идея // Вопр. философии. 1990. № 1. С. 77–144.
4. Вентцель К.Н. Основные задачи нравственного воспитания // Свободное воспитание. Педагогический альманах. 1992. Вып.1. С. 3–14.
5. Вересаев В.В. На повороте // В.В. Вересаев. Повести и рассказы. М.: Худож. лит., 1987.
6. Вернадский Г.В. Русская историография. М.: Аграф, 2000.
7. Гаспаров М.Л. Занимательная Греция. Рассказы о древнегреческой культуре. М.: Новое литературное обозрение, 2000.
8. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Гусельцева М.С. Социокультурная идентичность российской интеллигенции и модернизация образования // Образовательная политика. 2010. № 7. С. 30–42.
10. Дурьлин С.Н. В школьной тюрьме (исповедь ученика). М.: Типография тов. И.Н. Кушнерев и К°, 1909.
11. Зелинский Ф.Ф. Из жизни идей: Научно-популярные статьи. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1916. Т. 2.
12. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. М.: Правда, 1990.
13. Карацуба И.В., Курукин И.В., Соколов Н.П. Выбирая свою историю. «Развилки» на пути России: от рюриковичей до олигархов. М.: Колибри, 2005.
14. Кацва Л.А., Юрганов А.Л. История России VIII–XV вв.: Учебник для VII класса средних учебных заведений. М.: МИРОС; РОСТ, 2001.
15. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1990.
16. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. [Электронный ресурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 2.03.2011).
17. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Искусство, 1994.
18. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача. [Электронный ресурс] URL: [http://imwerden.de/pdf/pirogov\\_dnevnik\\_vracha\\_2008.pdf](http://imwerden.de/pdf/pirogov_dnevnik_vracha_2008.pdf) (дата обращения 15.12.2010).
19. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования. [Электронный ре-

- сурс] URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100> (дата обращения 17.02.2011).
20. Пружинин Б.И. Ratio serviens? Контуры культурно-исторической эпистемологии. М.: РОССПЭН, 2009.
21. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
22. Рубинштейн М.М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: В 2 т. Т. 2 / Под ред. Н.С. Плотникова, К.В. Фараджева. М.: Изд. дом «Территория будущего», 2008.
23. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопр. психол. 1986. № 4. С. 101–108.
24. Савинков Б. Воспоминания террориста. М.: Вагриус, 2006.
25. Смит Р. История гуманитарных наук. М.: Изд. дом ГУ–ВШЭ, 2008.
26. Стевенсон Л. Десять теорий о природе человека. М.: Слово, 2004.
27. Степун Ф.А. Бывшее и несбывшееся. СПб.: Алетейя, 2000.
28. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
29. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1991.
30. Хоменко И. О чем учителя не спрашивают родителей... // Родительская газета. [Электронный ресурс] URL: <http://ps.1september.ru/2002/84/11.htm> (дата обращения 17.02.2011).
31. Честь и достоинство. Беседа В. Катаевой с известным писателем Б. Акуниным // В мире науки. 2004. № 11. [Электронный ресурс] URL: <http://www.sciam.ru/2004/11/mnenye.shtml> (дата обращения 2.03.2011)
32. Чижевский А.Л. Академия поэзии. Калуга: Изд-во Культпросвет, 1918.
33. Энциклопедия для детей. Т. 1. Всемирная история / Сост. С.Т. Исмаилова. М.: Аванта+, 1996.
34. Юрганов А.Л., Кацва Л.А. История России XVI–XVII вв.: Учебник для VIII класса средних учебных заведений. М.: МИРОС; изд-во «РОСТ», 2001.

# ФГОС старшей ступени как средство государственной политики в создании новой России

От нового (второго) поколения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования зависит гораздо больше, чем об этом думают в обществе, во власти и даже в образовательном сообществе. Постсоветская школа, унаследовавшая все черты советской школы (кроме ритуалов октябрят-пионеров-комсомольцев), да еще и ослабленная уходом из нее многих лучших кадров, все последние годы демонстрирует постоянное ухудшение качества, получает все более низкие оценки населения в регулярных социологических опросах. Международные мониторинги раз за разом выносят жесточайший приговор средней ступени: будучи первыми в мире после начальной школы, наши дети выходят из IX класса буквально «опущенными», попав уже в пятый десяток в мировом рейтинге (!)<sup>1</sup>.

Сегодня у общества есть всеобщее ощущение глубокой тревоги в отношении нашей школы но, будучи в «догражданском» состоянии, оно не в состоянии кристаллизовать эту тревогу в понимание хотя бы примерного выхода из продолжающегося падения. Оно связывает это падение не с тем, что советский «всеобуч» – это вчерашний день, а с тем, что что-то разладилось в механизмах советской школы и его нужно просто восстановить. Большинство населения старших поколений по-

прежнему считают эту школу лучшей в мире. Увы, наше общество доверчиво относится к этому мнению, особенно когда слышит от авторитетных (но весьма далеких от школьных дел) людей хвалу «лучшей в мире школе». Мнение не очень многих профессионалов при этом игнорируется.

Советская школа – это устная трансляция информации от учителя к ученику. Гарантирует ли такой способ понимание и освоение новой информации, т.е. превращение ее в знание? Упомянутые международные мониторинги убедительно дают отрицательный ответ. Вся наблюдавшаяся десятилетиями практика вхождения детей в V класс показывала постоянное снижение понимания и освоения детьми транслируемой информации, что, однако, оставалось не замеченным ни родителями, ни (сознательно?) самой школой. Удручающими результатами международных мониторингов общество не интересовалось. Казалось бы, эти результаты должны были вызвать усиленную рефлексию у руководителей страны, но и они (невольнo?) участвовали в этом «заговоре умолчания».

Устная трансляция информации, вчера имевшая хотя бы относительный смысл из-за ограниченности домашних библиотек, сегодня потеряла смысл (библиотеки во многом тоже) из-за появления Интернета, открывшего доступ почти ко всей информации, имеющейся у человечества. Она превратилась не просто в потерю времени (ученика), но и в канонизированный метод параобучения,

<sup>1</sup> В 2000 г. Россия в мониторингах 15-летних школьников занимала 27–29-е места, в 2003 г. – 32–34-е, в 2006 г. – 37–40-е, а в 2009 г. – 41–43-е (вместе с Турцией и ОАЭ).



об авторе



*Л.Л. Любимов, заместитель научного руководителя Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, доктор экономических наук, профессор*

в стереотип, разрушить который чрезвычайно трудно. Этот метод, который власти в сфере образования считают нормой и поощряют в его фактически лекционных по форме исполнениях, доминирует в наших школах. Справедливо считается, что им может овладеть каждый, поскольку пользующийся им никогда не выходит за пределы достигнутого в прежние века. Поэтому, видимо, наши учителя легко взаимозаменяемы.

Проект ФГОС старшей ступени, который создан коллективом во главе с А.М. Кондаковым, предлагает деятельностную парадигму. Ее суть – творчество учителя и ученика (со-творчество). Не ребенок слушает, а его слушают и слышат. Не ему диктуют, а он сам пишет. Не «говорящая голова» учителя, а диалоги в классе всех участников обучения. Диалоги – метод трансляции культуры, взаимодействия и взаимообогащения культурных субъектов. В ходе диалогов чужой опыт воспринимается, оценивается, адаптируется и присваивается ребенком, интериоризируется в нем. В этих диалогических процессах присвоений происходит рост и усложнение культуры школьника, который постоянно выходит за пределы своего наличного культурного потенциала, приращивая его. Напротив, в нашем массовом «всеобуче» обучение все время находится внутри замкнутого культурно-содержательного пространства, ограниченного монологами учителя и заданным параграфом с определенным кем-то минимумом содержания.

Деятельностная школа – пространство свободы содержания образования. Кстати, проект ФГОС дает школе значительную свободу выхода за содержательный минимум, поощряя детей к самостоятельному поиску информации, к наделянию ее собственными смыслами, адаптируя ее к решению конкретной учебной задачи. Ведь стандарт предлагает обществу оценивать школьные усилия не по мониторингу процесса, а конечному результату: выпускник (школы, класса) должен знать то-то, уметь то-то, владеть такими-то компетенциями. Поэтому в нем предусмотрена значительная свобода выбора для всех акторов школьной образовательной системы.

Ученик свободно выбирает свой индивидуальный базисный учебный план (БУП), команды ad hoc, в которых будет

действовать, индивидуальный проект, профильные или базовые уровни, содержательные компоненты. Учитель выбирает (скорее даже, ищет, творит, создает) собственные технологии обучения, позволяющие получить задаваемый стандартом тройной результат. Перед школьными администраторами стоит необходимость создавать внутренние организационные и социальные условия функционирования школы с учетом ограниченных ресурсов и помнить об уровне качества как условии объема получаемых ресурсов. Чиновники системы освобождаются от бессмысленного мониторинга процесса, стандарт понуждает их искать, находить, эффективно распределять все еще скудные ресурсы, благодаря которым создаются условия деятельности школы. Стандарт задает всем планку профессионального творчества и поиска собственных наилучших практик. Поиск и выбор, перебор вариантов с целью найти наилучший – одна из задач, которые стандарт ставит перед всеми. Он как бы выводит всех действующих лиц школы «из-под колокола» в открытое пространство творчества и предупреждает об ответственности за результат. Тем самым он всем им предлагает действовать не по заданному сверху плану, а по плану, сформулированному как политика каждого из них.

Проблематика выбора, отсутствующая в обезличенной заданности советского «всеобуча», создает много обучающих перспектив. Выбор – это собственное решение ребенка, его самоосуществление. Это событие, ведущее к тому, чтобы случилось главное предназначение человека – осуществиться, исполниться, стать, сбыться. Конечно, это всего лишь один «вид» таких событий, но в деятельностной школе таких «видов» немало. Выбор почти всегда реализуется на пределе задач, которые ученик сам себе ставит. Это самопринятие решений – одна из основ будущей гражданственности. Для формирования у школьника «потребности в образовании», т.е. умения учиться самому, свобода выбора дает сильный психолого-мотивационный толчок. Его усиливает и свобода самому набирать через активный поиск информации ее внепрограммные компоненты, индивидуализируя и углубляя знаниевое поле своих предпочтений. Если поиск, отбор и выбор школьником информационных

единиц – это конструирование школьником «своего» учебного знания, то «набирание» внепрограммных единиц – это конструирование «своего» знаниевого поля и его быстрое разрастание.

Стандарт вводит понятие универсальных учебных действий (умений). Думается, что это сужает фактические смыслы того, что имеют в виду авторы. Речь по существу идет о компетенциях, которые, укрепляясь в практическом опыте школьника, становятся пожизненными компетенциями, а часть из них, носящих, как и культура, всеобщий характер, даже ценностными ориентациями. Уже говорилось, что деятельностная школа стимулирует самостоятельную письменную речь (не диктантами и не изложениями). Учитель деятельностной школы должен максимально поощрять такую речь, ибо ее значимость очень высока, особенно для будущего «качества населения». Письменная речь – внешний образ самого автора, неизбежно вызывающий его (школьника) критическую рефлексию. Рефлексивность у россиянина (бывшего нашего общинного крестьянина) – традиционно больное место (Н.А. Бердяев и другие), ослабляющее, даже обнуляющее медиационную способность населения, которая чрезвычайно важна для процесса усложнения национальной культуры. В этом плане формирование активной рефлексии – это формирование важнейшей ценностной ориентации, а в сменах поколений – важнейшего национального механизма усвоения новых культурных феноменов.

Таким образом, письменная речь – и способ развития мышления, и способ «инсталляции» механизма рефлексии. Думается, что это в высшей степени важный фактор для самой стратегии государственной политики, если она действительно реально нацелена на заявленный комплекс модернизаций. Ведь отмеченное выше «низведение» десятилетних школьников с первого места в мире после средней ступени до 43-го места в дальнейшем мало чем может быть компенсировано. И с этим местом, которое и будут занимать в мире последующие поколения россиян, мы думаем в стратегической перспективе удержать

ся в группе БРИКС<sup>2</sup> (Китай – Шанхай, Макао, Гонконг – уже на 1, 3 и 18-м местах), не говоря уже о странах группы ОЭСР<sup>3</sup>? А что, собственно говоря, делается для того, чтобы мы перестали опускаться в этом рейтинге для 15-летних школьников? Россия входит в «Группу восьми» (США, Германия, Россия, Франция, Англия, Италия, Канада, Япония) и в «Группу двадцати» (помимо стран – членов «Группы восьми» включает 12 наиболее влиятельных развивающихся стран, таких как Китай, Бразилия, Индия, Пакистан и др.) главных стран, а будущий народ России – уже 43-й, и дальше будет 45-й, 50-й и т.д. (!)

Формирование рефлексии в обсуждаемом стандарте имеет параллельного «партнера» – формирование диалогического школьного пространства, в котором взращиваются будущие «немонологичные» поколения. Монологизм – еще одно исторически больное место россиян (вновь вспомним Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, А.С. Ахизера и других) наряду с не менее традиционным манихейством, т.е. «двухцветным» восприятием любого культурного феномена – либо «плюс», либо «минус», без «середины». В советские времена была успешно осуществлена социальная атомизация нашего населения, а после 1991 г. она еще усилилась. В 2009 г. в своем обращении «Россия, вперед!» Д.А. Медведев весьма смело поставил проблему многих отнюдь не лучших свойств нашего народа, отметив заодно, что модернизацию нужно начинать с «изменения самих себя». Мне уже приходилось писать о том, что эту важнейшую (нет важнее ее) мысль сразу же «потеряли» все – политики, эксперты, СМИ, хотя по всем остальным аспектам идей модернизации поспорили и продолжают спорить по полной программе. Хочу подчеркнуть, что видимое единицам, но главное в обсуждаемом проекте ФГОС – формирование личности, т.е. в конечном счете формирование поколений, которые будут наконец соответствовать духу и букве Конституции России, ее принципам демократии, гражданского общества, правового государства и т.д.

Формирование универсальных умений – это не только лингвистическая

<sup>2</sup> Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика – особая группа быстро развивающихся стран.

<sup>3</sup> Организация экономического сотрудничества и развития – группа наиболее развитых стран мира, основана в 1961 г., насчитывает 29 стран, штаб-квартира в Париже.

(иностранный язык) или счетная компетенция. Это умение работать в команде, со-знание Другого, со-знание единства Я и Мы, Я и Они, Я и Ты, понимание значения единой государственности, гражданственности (быть со-гражданами) и лояльности. Однако для этого сначала должно быть воспитано Я ребенка, его самость, его способность (универсальная) отвечать за себя, поставлена цель сбыться, осуществиться. Бессмысленно представлять себе формирование этих свойств «отдельно» от духовно-нравственного воспитания: достойное поведение, эмпатический, «культурный» слух, следование общечеловеческим ценностям, социальную солидарность и справедливость не вырастишь в том, кто не присутствует «на агоре», в ком нет самодетерминации – тех самых «универсальных действий и свойств», в атоме, существующем вне Мы, вне общества.

Интересно отметить, что идея универсальных умений не вызвала в СМИ и в самом образовательном сообществе сколько-нибудь заметной критики. Зато критическая буря разразилась, как только появились слова «духовно-нравственное воспитание». Для лукавого оправдания этой бури критики ввели фигуру человека в рясе, зная заранее, что авторы проекта стандарта этой фигуры вообще не имели в виду, тем более без аналогичных фигур других конфессий, да и то исключительно на усмотрение общества, а не нечто обязательное. Есть теснейшая корреляция между бурной реакцией значительной части населения на проект «десталинизации» и такой же реакцией на актуализацию «духовно-нравственной» идеи в школьном стандарте. Это реакция одной и той же массы, которая и знает, и чувствует свою безнравственную связь с «тем временем», свою прямую или межпоколенческую ответственность за распятую в XX в. Россию. Данный стандарт нужен России уже потому, что он оказался «на мушке» у этой толпы, боящейся покаяния и очищения, неизбежных при победе «духовно-нравственного».

Следуя принципам отечественной образовательной психологии, а также достижениям ведущих в общем образовании стран, авторы стандарта ввели в БУП старшей ступени новую «институцию» – индивидуальный проект. Наши массовые учительское и директорское сообщест-

ва, плохо знакомые с достижениями как отечественной науки, так и зарубежной, восприняли эту «институцию» индифферентно. Между тем она уже давно неплохо действует в нескольких сотнях школ (а в еще большем числе школ имитируется). Однако все это – чьи-то личные инициативы, несущие разные смыслы и имеющие различные формы. В проекте ФГОС индивидуальный проект – это обязательное проектирование и самостоятельное осуществление школьником некоего социального события (его экзистенциальное переживание и проживание) или практико-аналитического сочинения, которые должны иметь социализирующий контекст, позволяющий судить о степени гражданской зрелости школьника.

Как правило, индивидуальные проекты посвящаются поставленной самим учащимся социальной цели (достаточно долгосрочной, осуществляемой не менее года) – помощи сироте, инвалиду, ветеранам, пенсионерам – либо проектному участию в решении общественно и социально значимых проблем местного (локального) сообщества. Международный опыт однозначно показывает, что индивидуальный проект является серьезным социальным и интеллектуальным испытанием для старшеклассника, мобилизует весь его знаниевый и духовный потенциал. Такой проект – конкретный опыт создания учащимся собственной социальной связи (клеточки общественных отношений) и собственного культурного феномена, которые защищаются публично, вызывая множественную рефлексию класса, серию диалогов с автором. Следует добавить, что индивидуальное проектирование можно начинать не только в старшей ступени школы, но и раньше (но именно как индивидуальное, а не фронтальное задание).

Теперь об особенностях обсуждаемого проекта, которые вызвали особые споры. Первая из них – ограничение числа обязательных предметов (сокращение более чем вдвое). То, что программное содержание старшей ступени многократно «плотнее» в каждом предмете, чем несколько поколений назад, известно любому. Едва ли не каждый предмет старшей школы содержательно почти копирует то, что изучается на I курсе университета. Это «достижение» последних десятилетий – результат соавторского

(учительско-профессорского) предметного эгоцентризма при участии (зачастую) сотрудников РАН. В принципе едва ли не каждая существующая предметная программа – это профильное и даже профессиональное, а не общее образование (vocational, а не general). Это по сути вводные курсы бакалаврских программ. С точки зрения элементарной гигиены умственного труда они просто не усваиваемы («нельзя объять необъятное»). Между тем из пятилетки в пятилетку они прирастают, как снежный ком, поскольку прирастает человеческое знание.

Что сделали авторы? Они оставили «общее» образование «обо всем» основной школе, а предметам старшей ступени придали два уровня: 1) базовый – для закрепления «общего»; 2) профильный – для продвижения к предпрофильному университетскому уровню индивидуального выбора школьника. Лично я считаю, что уже лишней является указанная идея закрепления (таковой ее считают и в странах, лидирующих в общем образовании). Однако отказ от этой идеи неминуемо приведет к «восстанию предметников» и к лукавым реверансам в их сторону всей элиты, нуждающейся в голосах электората (и не очень заботящейся о качестве образования). Собственно, на этом взаимном лукавстве на 50% построена вся кампания против данного проекта. А жизнь идет своим чередом: «родитель мыслящий» из старшей ступени школы с ее 20 предметами уводит ребенка в экстернат, где тот сосредоточивается только на наборе из 3–4 предметов, необходимых для поступления в избранный университет. Продвинутый родитель и ребенок делают свой выбор, хотя и в очевидный ущерб «общему образованию», искажая саму его идею. А родитель неподвижный гнобит свое дитя по 18 часов в сутки, губя его здоровье.

10 обязательных единиц БУПа (шесть из каждой предметной области, плюс один дополнительный, плюс ОБЖ, физкультура и «Россия в мире») – это уже компромисс: между нашей школой и школой ведущих зарубежных стран. А компромисс с нашими предметными сообществами – это в любом случае те же 20 (!) предметов. Кто-то должен уступить. 999 предметников из 1000 считают, что уступать должны школьник и его здоровье. В этом критическом вопросе,

когда массовый родитель молчит, именно политики должны сказать мудрое слово (принять решение), а не устраивать популистский фарс с обсуждениями.

Примитивной иронии вплоть до ерничества подверглись со стороны критиков стандарта физкультура, ОБЖ и «Россия в мире» как якобы единственные обязательные предметы. Все три предмета (без всяких кавычек) пришли из политики: политики в области здоровья, политики в области безопасности населения и политики в области воспитания гражданственности и обучения основам общеполитической грамотности. Это весомый аргумент в пользу их сохранения. Мое личное отношение к ним – за сохранение. Да, ОБЖ и физкультуру часто преподают неважно, есть острый дефицит кадров, спортзалов, оборудования и т.д. А другие предметы преподают и обеспечивают (скажем, физику или химию) идеально? И что тогда делать? Думается, что делать нужно по всем предметам одно и то же: повышать качество, улучшать условия (кстати, как раз в соответствии со стандартом). Японская катастрофа марта 2011 г. еще раз указала нам на роль правильного и обязательного обучения ОБЖ.

Предмет «Россия в мире» появился в БУПе проекта стандарта в связи с предшествующим успешным экспериментом по апробации двух учебников (для X и XI классов) профессоров Л.В. Полякова и Л.Г. Ионина, посвященных теме «Человек и мир». В отличие от учебников по обществознанию, безуспешно «склеивающих» пять различных наук, у этих авторов получилась очень цельная предметная конструкция, вызвавшая большой интерес и энтузиазм у сотен учителей и десятков тысяч школьников. В центре этой конструкции – человек (в обществе, в политике, в экономике, в социуме, в государстве, в культуре, в познавательной деятельности). Теперь в центр этих же проблем, на глобальном уровне, предлагается поставить Россию с ее многонациональным и многоконфессиональным народом как единую национально-государственную часть глобального мира и через ее место в этом мире (нынешнее и будущее) предоставить школьнику знание о тех единых для всех народов России задачах и ролях нашей страны, которые им вместе, совокупно нужно будет решать и играть.

Формирование общероссийской (в отличие от этнической) идентичности как общенациональной на основе общих глобальных задач, интересов и ролей всех этносов, живущих в России, – это новый подход к консолидации разных этносов в единых государственности, экономике, политике, в общих стратегических и иных задачах. Он может успешно предшествовать постепенному появлению новой российской национальной идентичности уже на основе «обычных» единых ценностей, духовной культуре, формируемой во многом как раз на идеях нового стандарта. Предмет «Россия в мире» важен именно в качестве знаниевой и деятельностной базы воспитания в молодых поколениях национального идентификационного и политического самосознания. Этот предмет будет нести свою функцию, воспитывая в юношестве понимание места России во внешнем цивилизационном и поликультурном пространстве. Конечно, он должен иметь в БУПе и технологиях, применяемых в старшей школе, мощные гуманитарные параллели, которые могли бы начать конструирование российской идентичности в качестве культурной целостности. Как это делать – отдельный разговор, который пока выходит за пределы обсуждаемого проекта стандарта и прямо входит в сферу тех аспектов государственной образовательной политики, которая должна оснастить этот стандарт, провести его успешную имплементацию необходимыми дополнениями (комplementами). Но об этом позже.

По основным «сквозным» линиям проект стандарта старшей ступени ничем не отличается от принятых и уже действующих во многих школах стандартов начальной и средней ступеней. Общество приняло их «по умолчанию», образовательное сообщество – тоже. Что же случилось с обществом и образовательным сообществом, когда они увидели старшую ступень? Да ничего особенного. Все как всегда. Сначала девочки и мальчики, работающие в наших СМИ, не разобравшись и не прочтя внимательно несколько десятков страниц, закричали: «Ах! Ой! В школе обязательными будут только физкультура, ОБЖ и “поповщина”!» И тут поднялись все (!), как при монетизации льгот, и началась истерика. А потом пара десятков профессионалов, начиная

с А.А. Фурсенко, стали вразумительно объяснять и разъяснять.

Однако дело не только в СМИ, но и в родителях. Многие из них «вкладываются» в детей на начальной ступени, потом расслабляются и воспринимают основную школу (V–IX классы) как «камеру хранения» их детей, а к моменту перехода их ребенка в старшие классы просыпаются и обнаруживают, что через два года его нужно куда-то пристраивать. И вдруг из СМИ выясняется, что пристроить его никуда нельзя – только с физкультурой и ОБЖ ни один вуз не примет. Прочтя об этом в СМИ, родители сразу же расширили блогосферу до размеров Вселенной, разожгли блогопожар почище прошлогоднего летнего. К этому кострищу тут же ринулись погреться жириновские, КПРФ и т.д. Засуетилась давно ничего не строящая РАО, пытаясь за чужой счет поправить свои делишки.

Все это, по-моему, говорит об одном и том же: нужно немедленно принимать данный проект стандарта. Если его удастся освоить хотя бы наполовину, мы через N лет будем иметь другие СМИ, другую элиту, другое – продвинутое – население. Мы сохраним страну, в которой сегодня государство объединяет территории, а не людей, живущих на них [1, с. 4]. Стандарт образования – это инструмент не только образования, но и *политики*, если хотите, это инструмент стратегии государственного развития. Это не только «правила игры» (каковыми является любой государственный институт), это то, что требуют от школы, сознавая, что школа – единственный государственный институт, через который проходят все будущие граждане. Для большинства из них школа – единственный «тигель», в котором можно «выплавить» то, что философы называют «историческим человеком». Сегодня этот «тигель» плавит выпускника, знания которого давно ниже посредственного уровня, а духовная составляющая заполнена примитивным утилитаризмом: его идеалы связаны не с добром, истиной, красотой, Отечеством, а скорее с атрибутами дешевой успешности – зарплатой в «две штуки зеленых», иномаркой, еще чем-то гедонистским в обмен на «присутствие в присутствии» (офисе).

Модернизация – событие очень серьезное и очень долгосрочное. С таким вы-

пусником ему не осуществиться никогда. Стандарт как политика – это создание иного «тигля» (не «всеобуча» – лучшего в мире), в котором мы сможем создавать народ с высокой производительностью, с развитым главным средством производства – мышлением, создающим бесчисленные знаниевые приращения в отношении экономики и общества, с верой в себя, свои силы, свою судьбу и в «родное пепелище». Замена этого проекта на компромисс между ним и тем, что впопыхах наваяли в РАО, – это «по-нашему». Ведь в истории России назревшие реформы всегда попадали в руки ее врагов.

Теперь о комплементах (дополнениях). Политика – это цели, достижение которых обеспечивается целым набором мер и механизмов; стандарт – лишь один из них. Для его успешной имплементации нужно многое. Во-первых, нужны другие учителя, другие школьные администраторы, другие образовательные чиновники. Где их взять? Ясно, что придется обойтись без «импорта». Проект стандарта – это замена самой парадигмы, т.е. революция, градуально растянутая на эволюционные 10 лет. Нужна программа массового переобучения всего образовательного общества. Чиновник, если он «не в материале» по новой парадигме, не будет выполнять стандарт и все остальное. Так же и директор с завучами. А учитель «один на один» с ними останется все той же жертвой проверок «поурочных планов» и т.д. То, что нужен иной учитель, в Минобрнауки прекрасно понимают, но здесь нужны серьезные ресурсы на эту отнюдь не краткосрочную (а возможно, и вообще постоянную, «в течение всей жизни» общества) программу. Это уже дело не отраслевой, а большой политики, – в сто раз более важное, чем мировой футбольный чемпионат, если, конечно, идеи модернизации – не риторика, не симулякр.

Рискну сказать, что утверждение о наличии у нас гуманитарного образования – явно лукавое. Его у нас нет уже, по крайней мере, целое столетие. Нет гуманитарной науки, ее (только нарождающуюся и успешную в Серебряный век пышно зацвести) «товарищи» добились окончательно в 1930-е гг. Как и культура в целом, наука – феномен семиотический. За минувшие 100 лет мы создали в нашей гуманитарной «науке» свой язык, образцом которого был «Краткий

курс истории ВКП(б)». Школа – это ведь редуцированная классика (университетская), в том числе классика гуманитарная. А ее нет в российских университетах, исключая «ячейки» – редкие, дискретные. Так что школа использует редукцию от почти «ничего». Вывод: нам нужна программа восстановления гуманитарной науки, всех ее полей. Та же история отечества искажалась «венценосными» цензорами в течение двухсот лет до 1917 г. и уже тем более – после 1917 г. Русская литература была выведена из пространства ее внутренних, авторских смыслов, смыслов красоты, добра, нравственности, переживаний великих ее авторов в пространство идеологической борьбы и левацкого дискурса и продолжает пребывать в таковом на сегодняшних уроках. Она не гуманитарна, не гуманизирует, не посвящена душеобустройству.

Еще хуже дело обстоит с социальными (общественными) науками. В последние 20 лет на нас буквально «рухнул» вал (тысячи и тысячи) иностранных слов об экономике, политике, обществе, социуме: своих-то слов в глоссарии «Краткого курса» не оказалось. Школьнику эти тысячи слов сегодня предъявили для зубрежки и, как правило, вне связи с российской реальностью. Но среди людей взрослых (учителей, завучей) эти словари сегодня профессионально освоены весьма поверхностно: ведь «обществознанцев» у нас никто не выпускает, нет такого направления в вузовском образовании (и быть не может), так что это бывшие историки, географы и т.д. Если без лукавства, то нынешнее обществознание по своему перформансу – это поле, возделывание которого только-только началось.

Деятельностная парадигма не реализуема без приглашения в школу родителей для постоянного со-творчества. Их образовательное иждивенчество должно закончиться. И эта метаморфоза должна быть частью политики. Ведь почти вековая предшествующая политика была прямо противоположной – отнять ребенка у родителей и «лепить» из него «винтика» под неусыпным контролем школы и опекающих ее партийных и комсомольских комитетов. Школа и родитель

**В истории России назревшие реформы всегда попадали в руки ее врагов.**

должны стать единой педагогической силой – умной, чуткой и знающей.

Стандарт предписывает необходимость создания школе различных условий. В данном вопросе авторы стандарта находились под сильнейшим давлением властей, стремившихся не допустить конкретизации этого важнейшего принципа. Именно здесь должно сказать свое слово общество: новая парадигма требует иного материального содержания школы. Когорты будущих физиков сжимаются год от года как «шагреневая кожа»: нет оборудованных классов, нет глубокой и регулярной переподготовки учителей (сам наблюдал, как поставка произведенного в Германии комплекта «физического класса» потребовала затем почти 1,5 года для того, чтобы учитель сумел освоить его; но потом уровень подготовки по физике резко подскочил вверх). То же самое нужно сказать о классах химии, биологии, географии и т.д.

В целом данный проект стандарта замыслился (и это тоже инновация) как своего рода «общественный договор» между обществом и школой: общество формулирует свой заказ школе (набор требований к выпускнику), а в обмен школа получает от общества соответствующие условия для своего эффективного функционирования. То, что наши общество и государство не очень любят брать на себя четкие и регулярные *развивающие* (в соответствии с некоей политикой) обязательства в отношении образования, науки, культуры или здравоохранения, – это некий советский стереотип. Государство любит «одаривать» нас прибавками к зарплате в несколько процентов или короткими, не имеющими серьезных последствий проектами, а часто и просто риторикой. Между тем оно довольно точно подсчитало, что (и для чего) оно готово дать Министерству обороны до 2020 г. Пора бы так же относиться и к российскому человеку – ведь инвестиции в перечисленную выше «социалку» – это именно инвестиции в человека – те самые, которые в эпоху знаниевой экономики стали главными в затратах государств Запада, особенно затраты на образование и медицину, т.е. на интеллектуальное развитие своих граждан и на их здоровье.

Предметные же «страсти» не утихнут до тех пор, пока мы не начнем совершенно по-другому учитывать труд учителя. Он

пригнут к земле, ему некогда прочесть книжку. Советую руководителям страны, всем политикам почитать результаты ЕГЭ, полученные самими учителями, например, по всем школам Татарстана. Уверен, это чтение вызовет шок (скажем 37 баллов по химии у учителей химии !!!). Деятельностной школе нужен учитель – предметный эксперт. Нельзя быть экспертом, не читая, не участвуя ежегодно в десятках профессиональных «тусовок», не видя никогда после окончания вуза профессора из классического университета, не имея доступа к необходимой информации, не владея информтехнологиями на уровне мастера и т.д. Для освоения всего этого у учителя должно быть время, много времени. И дать ему это время сегодня нетрудно: мы попали в демографический разрыв, когда по классно-урочной системе есть излишек учителей. Эту систему как измеритель трудозатрат учителя нужно отменять.

Новый стандарт нуждается в серьезных дополнениях. Здесь не перечислены еще многие из них (например, инвестиции в будущую предметную область «Искусство»). Без этих дополнений стандарт будет «один в поле воин». И хотя в психологии здоровой нации один в поле действительно воин, серьезная политика в области образовательного стандарта без дополнений будет единичным мероприятием, оставив школу один на один с задачей сверхстратегического значения, сверхприоритетного значения. Ведь менять надо не школу, а общество, градуально, новыми поколениями, сформированными деятельностной школой, заменяя поколения «всеобуча». Тогда образовательная политика «Нашей новой школы» реально становится политикой создания новой экономики, новой России.

Стандарт группы А.М. Кондакова – это стандарт «Нашей новой школы», стандарт школы модернизированной России. Есть много охотников его убить, подменить стандартом РАО или «скрестить» со стандартом РАО (именно это странное решение приняла Общественная палата). Такая подмена или такое скрещивание – сто шагов назад в деле, важнее которого я лично не знаю. Жаль, если это все же случится.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Злобин Н. Национальность земли // Ведомости. 2011. № 31 (2797). С. 4.

# Интернет, сетевое общество и взаимопомощь как стандарт образования

**Н**е так давно я наблюдал, как девочка двух половиной лет внимательно разглядывала цветную фотографию, а потом начала водить по ней двумя пальцами – от центра к краям. Те, кто знакомы с продукцией компании

Apple, знают, что подобное движение должно увеличить изображение на экране. Но для ребенка – это уже не характеристика того или иного электронного прибора, это часть системы отношений между ним и окружающим его миром. Информационные технологии меняют восприятие физического мира, становятся частью процесса формирования идентичности и социализации, поэтому мир, в котором растет маленькая девочка, – это совсем не тот мир, в котором живем мы. Кстати, после продолжавшихся около минуты попыток увеличить картинку девочка бросила фотографию, видимо, решив, что она просто сломана.

Информационные технологии меняют взаимоотношения не только между детьми и окружающим их миром предметов, но и окружающим их миром взрослых – тех, кого Антуан Сент-Экзюпери называл

«странным народом». Один из администраторов сетевой энциклопедии «Википедия» рассказал мне, что наблюдал за спором по поводу правки конкретной главы, в котором один из участников был абсолютно адекватен, а другой абсолютно неадекватен. Возраст участников на страничке спора виден не был, однако, по словам администратора, он-то знал, что адекватный участник – это 13-летний мальчик, а неадекватный – член-корреспондент Академии наук.

Тому, какое поколение растет в мире

Интернета и информационных технологий, посвящено уже немало книг и исследований. Одни из них пугают страшными последствиями, другие учат, как защитить детей от новых опасностей. Один из лучших и сбалансированных трудов серии «Психология нового поколения» – «Дети цифровой эры» [2] (в русском переводе) был написан исследователями из Гарвардского центра Беркмана по изучению Интернета и общества Урсом Гассером и Джоном Палффри. Вместе с тем вопрос о том, как может реагировать на появление виртуальных детей-индиго традиционная система образования, остается открытым. И дело не только в том, что учителя не всегда умеют пользоваться «Айпадами»

**Информационные технологии меняют восприятие физического мира, становятся частью процесса формирования идентичности и социализации.**

розованных трудов серии «Психология нового поколения» – «Дети цифровой эры» [2] (в русском переводе) был написан исследователями из Гарвардского центра Беркмана по изучению Интернета и общества Урсом Гассером и Джоном Палффри. Вместе с тем вопрос о том, как может реагировать на появление виртуальных детей-индиго традиционная система образования, остается открытым. И дело не только в том, что учителя не всегда умеют пользоваться «Айпадами»



об авторе



Г.А. Асмолов, сотрудник центра Беркмана по изучению Интернета и общества при Гарвардском университете, магистр глобальных коммуникаций, университет Джорджа Вашингтона

или общаться «ВКонтакте»<sup>1</sup>, но и в том что они и их ученики действительно живут совсем в разных мирах и далеко не всегда способны не то что понять друг друга, а просто найти общий язык.

Значит ли это, что должны пройти 40 лет, пока система образования будет ходить по пустыне, прежде чем войдет в новую эпоху, когда местá учителей займут дети сегодняшних учеников?

### КОГНИТИВНЫЙ ИЗЛИШЕК

Когда академическая литература пестрит заголовками об опасностях виртуального мира, наиболее естественная реакция – это защита. Не стоит отрицать опасности, которые приносит быстрое развитие информационных технологий, однако, чтобы быть адекватной и своевременной, система образования в первую очередь должна уметь разглядеть позитивные стороны новой реальности.

Увидеть одну из таких сторон помогает ведущий американский исследователь Интернета профессор Нью-Йоркского университета Клай Ширки. В книге «Когнитивный излишек» (Cognitive surplus) [3], опубликованной в прошлом году, Ширки описывает одну из принципиальных социальных перемен, связанных с появлением информационных технологий, – новую доминирующую форму использования свободного времени. Если в век телевидения большая часть времени уходила на пассивное потребление информации, в век Интернета произошел качественный сдвиг. Сегодня все больше и больше представителей дигитального поколения тратят время на *производство* информации и ее публикацию в публичном пространстве, где оно становится предметом обсуждения. Переход от сообщества потребления информации к сообществу производства информации создает уникальные возможности, в связи с тем, что новое поколение готово проявлять в этом плане большую активность и имеет для этого больше инструментов.

Ширки утверждает, что развитие информационных технологий ведет к значительному росту уровня альтруизма, добровольчества и благотвори-

тельности среди молодого поколения. В качестве подтверждения американский профессор приводит длинный ряд примеров – от самоорганизации групп через Интернет для уборки мусора до использования специальных платформ для сбора информации от пострадавших во время землетрясений и других катаклизмов, чтобы оказать им помощь. Он называет подобные явления «позитивной девиантностью» и утверждает, что Интернет позволяет усилить «позитивные отклонения», меняя культуру проведения свободного времени и предоставляя большой спектр инструментов для реализации альтруистских предпосылок. Вместе с тем он ставит под сомнение, можно ли считать такие явления «позитивными отклонениями», задавая вопрос о том, почему альтруистов меньшинство. Не потому ли, что, считая людей эгоистами по природе, мы конструируем системы, которые усиливают эгоистичные установки, не давая при этом развиваться альтруизму?

Вопросы о роли и корнях альтруизма и взаимопомощи уходят корнями в широкий спектр наук от философии и социологии до генетики и биологии. Философ и биолог Петр Кропоткин в своей книге «Взаимопомощь как фактор эволюции» [1] писал, что кооперация и сотрудничество – суть условия для выживания и развития вида, а внутривидовое соперничество является чуждым природе феноменом. Советский генетик В.П. Эфроимсон утверждал, что альтруизм – это как раз качество, отобранный эволюцией в рамках естественного отбора как один из наиболее эффективных факторов выживания. Если, в таком случае, альтруизм это скорее норма, а не отклонение от нее, то информационные технологии позволяют создавать новые системы отношений между людьми, которые раскрывают и усиливают потенциал взаимопомощи, заложенный в человеческой природе. Российское сетевое сообщество уже показало несколько примеров того, как Интернет-технологии превращают взаимопомощь в масштабное социальное и притом эффективное явление. Не менее важно, что эта информационная сетевая реальность создает новые

<sup>1</sup> «ВКонтакте.ру» – одна из самых известных социальных Интернет-сетей в Рунете.

предпосылки для системы образования и формирования образовательной политики.

### ОТ «КАРТЫ ПОМОЩИ» ДО «СЕТЕВЫХ СПАСАТЕЛЕЙ»

Лето 2010 г. осталось в памяти многих россиян сильнейшими лесными пожарами. Десятки деревень сгорели, десятки человек погибли, а жители многих городов на протяжении нескольких недель дышали гарью. На фоне кризисной ситуации российское сетевое общество показало, что пользователи Интернета – это не просто сидящие по домам участники виртуальных дискуссий, а сила, которая может оказывать реальную помощь. Через несколько дней после начала волны пожаров появилось блог-сообщество «Пожар\_ру», в ряды которого вступили более 10 тыс. человек. Там они не только координировали направление разных видов помощи пострадавшим, включая обеспечение их едой и одеждой, но также формировали группы добровольцев, которые непосредственно отправлялись тушить пожары. А в самом начале августа к сообществам в блогах и социальных сетях добавился проект «Карта помощи».

Интернет-сайт был создан за два дня на базе платформы «Ушахиди» (в переводе с суахили «свидетельство»), которая была разработана американскими и африканскими программистами для мониторинга насилия после выборов в Кении, а далее эффективно применялась для сбора информации о пострадавших в землетрясениях на Гаити и в Чили. Платформа позволяет каждому отправить сообщение, которое отражается на карте в зависимости от того, какого места оно касается, а также появляется в одной или нескольких категориях в зависимости от сути информации. Таким образом, с одной стороны, платформа позволяет получать информацию от самых широких слоев населения, а с другой – обрабатывает и визуализирует эту информацию в удобной форме.

Основными категориями «Карты помощи» были «Хочу помочь» и «Нужна помощь» с многочисленными подкатегориями возможных видов помощи. Далее, по сути, «Карта помощи» являлась сетевым инструментом взаимопомощи, поскольку основанная на ней база данных позволяла соединять тех, кому нужна помощь, с теми, кто может ее предоставить. Вместе с тем «Карта помощи» не могла бы работать, если бы пользователи Интернета изначально не высказали желания оказывать помощь; самим своим существованием она помогала раскрыть потенциал взаимопомощи, сделать его более эффективным и расширить сообщество тех, кто желает помогать, благодаря тому, что участие в оказании помощи становилось более простым и доступным.

В дополнение к виртуальной платформе «Карты помощи» был создан так-

**Российское сетевое общество уже не раз демонстрировало, что обладает высоким потенциалом взаимопомощи, который может быть максимизирован благодаря использованию тех или иных виртуальных платформ.**

же координационный центр, где операторы собирали информацию, а модераторы обрабатывали ее и помогали добровольцам и тем, кто в них нуждается, находить друг друга. Многие модераторы также работали через сеть; к примеру, одним из самых активных модераторов проекта была школьница Арина из

Пензы. Многие участники были из разных уголков не только России, но и мира. Таким образом, «Карта помощи» стала примером того, какую роль информационные технологии могут играть для раскрытия потенциала взаимопомощи; она также показала, что сетевое общество не знает разницы в возрасте и географических границ.

Еще одним проектом, который ярко демонстрирует роль Интернета и сетевого общества, является поисково-спасательный отряд «Лиза Алерт». Отряд образовался после поисков пятилетней Лизы Фомкиной, пропавшей в Орехово-Зуево 13 сентября 2010 г. К несчастью, девочку не удалось найти живой. Однако трагическое событие и готовность сотен людей участвовать в поисках привело к созданию Интернет сайта [lizaalert.org](http://lizaalert.org), где публикуется информация о пропав-

ших и немедленно, на базе пользователей Интернета, организуются группы добровольцев по их поиску. Так, в мае после трех дней поисков при участии добровольцев отряда «Лиза Алерт» был найден шестилетний мальчик, заблудившийся в подмосковном лесу.

Сегодня новых проектов, позволяющих пользователям Интернета выполнять социально важные задачи, облагораживать их город, обращать внимание на тревожные тенденции и просто делать добро, становится все больше. Название одного из подобных проектов особенно символично: «Так Просто». Действительно, информационные технологии делают взаимопомощь более простой и доступной.

Российское сетевое общество уже не раз демонстрировало, что обладает высоким потенциалом взаимопомощи, который может быть максимизирован благодаря использованию тех или иных виртуальных платформ. К тому же к Интернету подключается все больше мобильных телефонов, что существенно расширяет число людей, которые могут быть охвачены такими проектами. Утверждение, что для реализации альтруистических деяний не хватает систем, которые были бы сконструированы исходя из предпосылки, что людям свойственно помогать друг другу, подтверждается многими проектами.

Вместе с тем, уровень участия в различного рода социальных проектах и Интернет-платформах взаимопомощи пока еще очень низок. В кризисных ситуациях это могут быть максимум десятки тысяч людей; в дни, когда заметных кризисов нет, – обычно сотни. Конечно, благодаря Интернету эффект от действий этих сотен более заметен, но там, где сегодня сотни, могли бы быть тысячи и десятки тысяч. Однако ситуация может измениться. Возникновение новых механизмов взаимопомощи в виртуальном пространстве, доступность соответствующих технологий любому, кто хочет помочь и сосредоточиться на той или иной социальной задаче, а также постепенное размывание иерархии между детьми и взрослыми

создают уникальные возможности для системы образования.

### **СЕТЕВОЕ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ**

Одни из наиболее эффективных добровольческих проектов по оказанию помощи в кризисных ситуациях – карты с информацией о пострадавших после землетрясений на Гаити и в Чили – были созданы студентами на базе университетов, в первом случае – студентами университета Тафтс в Бостоне, во втором – Колумбийского университета в Нью-Йорке. Студенческая аудитория очень подходит для участия в подобных проектах. Во-первых, это активный человеческий ресурс, который знаком с миром Интернета и зачастую ищет возможности для самореализации. Во-вторых, университеты могут стать вспомогательным фактором с организационной точки зрения, например, помочь

с комнатой для создания оперативного центра. Кроме того, в США выполнение социально важных задач часто является не менее важной интегральной частью учебы в университете, чем лекции. Зачастую интер-

**Развитие добровольческого движения и выполнение социальных задач школьниками должно стать одной из главных целей системы образования.**

дисциплинарность подобных проектов позволяет совмещать их реализацию с разного рода исследованиями в области социологии, психологии, журналистики, компьютерных наук и т.д.

Не так давно активисты группы «Ушахиди» выступили с новой инициативой «Университеты для Ушахиди». В рамках проекта создаются специальные учебные программы по использованию информационных технологий для волонтерских целей, включая информационный менеджмент в кризисных ситуациях и создание виртуальных карт. Подробно изучаются разные сетевые инструменты, которые могут оказаться эффективными для социальных проектов. Кстати, количество таких инструментов все время растет. Зачастую идеи, рожденные на одном континенте, могут быть адаптированы и модифицированы на другом, т.е. процесс работ и обучения носит глобальный

характер. Программы также предусматривают анализ того, как те или иные инструменты могут быть применены в конкретном районе, где находятся слушатель и его университет.

Однако, как показывает опыт, ограничиваться университетами было бы неправильно. Школьники, которые большую часть времени проводят в социальных сетях, не менее студентов активны и увлечены поиском себя. Школа должна предоставить возможность реализации их потенциала взаимопомощи.

Развитие добровольческого движения и выполнение социальных задач школьниками должно стать одной из главных целей системы образования. Использование Интернет-платформ, будь то участие в существующих проектах или создание новых, может сделать реализацию более привлекательной и понятной для детей, уже растущих в виртуальном мире. Спектр возможных проектов бесконечен.

Один из примеров роли использования Интернет-платформ в образовании – это проект, инициированный научным сотрудником центра социализации воспитания и неформального образования ФИРО Анастасией Северной при поддержке Пермского центра «Грани». Интернет-сайт «Возрождая наш город» (<http://history.kizeladm.ru>) на базе платформы «Ушахиди» был создан в г. Кизел Пермского края. Кизел, в котором уже много лет назад закрылось производство угля, бывшее центром жизни города, известен неблагоприятной социальной обстановкой. Целью проекта было создание виртуальной карты из трех слоев – прошлого, настоящего и будущего города. Благодаря платформе местные школьники не только обсуждают, как нужно менять город, отмечая существующие проблемы и формируя модель желаемого будущего, но и используют Интернет для координации добровольческих акций, которые помогают превращать будущее в настоящее. Таким образом, Интернет-платформа позволяет повысить уровень социальной активности школьников.

**У подрастающего поколения поиск смысла часто происходит именно в Интернете, между поисковыми системами и социальными сетями.**

Одной из акций на базе платформы стала помощь местной больнице.

Проект был создан после проведения семинара о роли краудсорсинговых платформ для представителей местных администраций Пермского края и активно заработал после того, как в Кизеле были проведены (1) семинары для учителей, (2) презентации для школьников в трех местных школах и (3) игры, в рамках которых ребята обсуждали, как улучшить город.

Выдающийся физиолог Николай Бернштейн ввел понятие «модель потребного будущего» как основы формирования двигательных задач у животных и человека. Согласно Бернштейну, без такой модели организм не может сформировать программу действий. Пример создания виртуальной карты в г. Кизел показывает, что Интернет-платформы представляют механизм формирования

модели потребного будущего, формируя программу действий для социальных групп, в данном случае школьников, и тем самым позволяя воплощать это будущее в жизнь.

Однако прежде чем интегрировать подобные проекты в систему

образования, необходимо осознать, что в сетевом мире нет иерархии между взрослыми и детьми; это не та система, в которой детям можно что-то указывать, – как государство в виртуальном мире не может давать указаний гражданам а должно искать пути для кооперации, так и в мире образования взрослые должны оставить мысли о руководстве детьми, их поучении и выведении на путь истинный и искать пути для сотрудничества и построения отношений на равных.

Подобные идеи, конечно, существовали и прежде, и все это может происходить без посредства Интернета, но развитие информационных технологий, появление сообщества производителей информации и сетевых платформ, созданных для реализации альтруистских и социально важных задач, предлагает уникальную возможность, которую школа не должна упустить.

Пожалуй, это особенно важно в России, где вопросы идентичности и самореали-

зации стоят для растущего поколения виртуальных индиго особенно остро. В мире, где все подвергается сомнению, идеи окликаются очередной пиар-кампанией, а личность, пытаясь разглядеть себя, вместо зеркала находит телевизор, поиск смысла становится экзистенциальным вопросом. У подрастающего поколения поиск смысла часто происходит именно в Интернете, между поисковыми системами и социальными сетями.

Примером подобного экзистенциального поиска в сети стал один из самых популярных сетевых героев Рунета последних лет Мистер Фриман. Он ставит под вопрос существование своих не виртуальных зрителей и вызывает у молодого поколения бурную дискуссию о цели жизни и сути собственного Я. Вот одна цитата из анимационного ролика, просмотренного огромным числом людей (более миллиона) и собравшего тысячи комментариев:

«Треть жизни на сон, треть – на жрать и спать, треть – на ненависть к любимой работе. Ты мог бы заниматься чем-то настоящим, ты понимаешь? Но что стало с твоей мечтой? Мы все такие. Каждый сам по себе – Человек с большой буквы. Но вот нас двое, и каждый смотрит на другого, жадно выискивая недостатки. Вы ненавидите и презираете друг друга, и эта взаимная ненависть – единственное, что делает вас целым».

Однако занимаясь деконструкцией зрителей, Мистер Фриман не предлагает идеи, оставляя своих зрителей наедине с осколками своих масок. Виртуальное пространство как пространство созидания и понимание взаимопомощи как фактора эволюции могут предложить подобного рода идею. Это уже происходит. Однако, чтобы поддержать этот процесс и помочь новому поколению найти себя в меняющемся мире, необходима помощь школы. Каким бы ни был стандарт образования и сколько бы обязательных предметов в него ни входило, уроки добра и альтруизма, а также модели взаимопомощи и сотрудничества через сетевые технологии должны стать неотъемлемой частью школьной программы. Взаимопомощь, добровольчество и сетевые технологии, должны сделаться не только фактором эволюции, но и фактором образовательной политики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кропоткин П.А. Взаимопомощь как фактор эволюции. М.: Самообразование, 2011.
2. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М.: Эксмо, 2011.
3. Shirky C. Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age. Penguin Press HC, 2010.

# Семинар-совещание «Инновационная площадка как ресурс социокультурной модернизации образования»

8–9 декабря 2010 г. в ФИРО прошел семинар-совещание «Инновационная площадка как ресурс социокультурной модернизации образования».

Открыл семинар директор ФГУ «ФИРО», доктор психологических наук, академик РАО А.Г. Асмолов. В своем вступительном докладе на тему «Методология управления изменениями в мире образования» он выделил как черту нашего времени поразительный темп изменений, характерных для современного сетевого информационного общества.

В условиях «шока настоящего» образование оказалось в своеобразной социальной ситуации: учителя и педагоги уже не могут обучать по-старому, а управленцы – разных уровней – эффективно управлять по-старому. Многие сложности управления системой образования в современных условиях проистекают из недостаточного развития методологии прогнозирования изменений, к которым должна быть восприимчива система образования.

Он утверждал, что образование следует понимать как систему, образующую личность, передающую новым поколениям ценности нации, формирующую образ жизни народа и обеспечивающую мотивацию личности к познанию и инновациям. Подобное понимание образования дает шанс реализовать потенциал научных школ человекознания, рассматривающих образование как ведущую социальную деятельность и важнейшее условие опережающей социокультурной модернизации общества. Чтобы отвечать на вызовы времени, во главу угла ставится задача конструирования школьных стандартов, основанных на овладении учащимися универсальными мыслительными действиями, которые позволяют искать и находить решение самых разных

задач, в том числе задач в широком круге неопределенных непредсказуемых ситуаций. Именно универсальные мыслительные действия и мотивация к творчеству, в том числе мотивация к инновациям, – важнейшие звенья для навигации в изменяющемся мире. Эпоха перемен в ускоряющейся информационной и социальной реальности требует проектирования такого вариативного образования, в котором бы личность воспринимала перемены как норму и не переживала «шока настоящего», требует образования, позволяющего будущим поколениям видеть, предвидеть и успешно действовать в мире технологических, информационных и социальных ускорений.

Заместитель директора ФИРО кандидат психологических наук С.В. Монахов представил концепцию и раскрыл механизмы реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.

**Многие сложности управления системой образования в современных условиях проистекают из недостаточного развития методологии прогнозирования изменений, к которым должна быть восприимчива система образования.**

В своем выступлении «Федеральный институт развития образования и инновационные площадки: стратегия партнерства» руководитель Центра развития профессионального и личностного потенциала научно-педагогических кадров, доктор педагогических наук, профессор А.Ю. Белогуров остановился на миссии ФИРО, ориентированной на осуществление проектно-исследовательской, образовательной, экспертной деятельности, обес-

печивающей разработку, системную интеграцию и научно-методологическую поддержку стратегических направлений инновационной образовательной политики. Он подчеркнул, что инновационная политика Института определяется вектором экспериментальной работы.

Анализируя «зону ближайшего развития» ФИРО, А.Ю. Белогуров отметил, что она связана с обоснованием социокультурной модернизации образования как ведущей социальной деятельности общества, выполняющей ключевую роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. Стратегические направления деятельности ФИРО по реализации программы социокультурной модернизации образования связаны с разработкой методологий (1) управления системой образования, (2) управления образовательным пространством как социальной сетью, охватывающей различные институты социализации: семью, культуру, религию, СМИ, (3) управления содержанием и результатами образования, обеспечивающего формирование компетентности личности и развитие национальной инновационной системы, (4) ресурсно-технологического обеспечения образования.

Докладчик выделил следующие основные направления деятельности инновационных площадок института:

- апробация новых механизмов, направленных на модернизацию экономических отношений и системы управления в области образования;
- разработка и апробация новых структур в системе образования, сетевого взаимодействия образовательных организаций и образовательных систем;
- экспериментальная проверка систем оценки качества образования, новых форм и методов управления образованием;
- разработка и апробация новых средств обеспечения общественной поддержки программ развития образования;
- апробация инноваций в области содержания образования;
- совершенствование и апробация новых форм, методов и инновационных педагогических технологий;
- экспериментальная деятельность, направленная на разработку новых эф-

фективных способов решения современных проблем образования.

Таким образом, основные направления инновационной деятельности ФГУ «ФИРО» связаны с разработкой, апробацией и внедрением различных образовательных программ, новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, новых институтов общественного участия в управлении образованием, новых форм партнерства учреждений профессионального образования и работодателей в целях реализации стратегий регионального развития.

В рамках телемоста «Федеральный институт развития образования – Управление образования и науки Тамбовской области» перед участниками круглого стола выступила начальник Управления образования и науки Тамбовской области, доктор педагогических наук Н.Г. Астафьева. Ее выступление было посвящено теме «Образовательная политика Тамбовской области: проектирование системных изменений».

Состоялись также заседания секций по основным направлениям инновационных педагогических практик:

- перспективы развития профессионального образования;
- инновационный опыт в практике социализации детей и подростков в системе общего и дополнительного образования;
- информатизация российской школы;
- инновации в дополнительном образовании детей;
- инновационная деятельность дошкольных образовательных учреждений в свете федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования;
- инновационные подходы к образованию и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

На секциях были заслушаны выступления представителей экспериментальных площадок ФИРО.

Работу семинара-совещания завершило подведение итогов конкурса научно-методических разработок образовательных учреждений и организаций, имеющих статус «Экспериментальная площадка ФГУ «ФИРО»» с вручением грамот ФИРО победителям и участникам конкурса.

# СТАРИКАМ ТУТ МЕСТО: ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ<sup>1</sup>

**В** настоящее время Государственная дума РФ рассматривает проект нового федерального закона об образовании. В российском экспертном сообществе обсуждаются основные направления новой федеральной целевой программы по развитию образования, которая должна прийти на смену действующей программе. Обсуждаются проблемы школьного образования, профессионального образования, критерии оценки качества работы образовательных учреждений и т.д. Все это как будто бы складывается в картину официальных намерений провести реформирование российской системы образования. В России реформа образования более чем назрела. Об этом недвусмысленно свидетельствует мониторинг российского экспертного мнения (российских политической и интеллектуальной элит), осуществленный в октябре–ноябре 2010 г. Институтом социологии РАН в сотрудничестве с российским представительством Фонда имени Фридриха Эберта и отраженный в аналитическом докладе «Национальная безопасность России в оценках экспертов». Мониторинг показал, что в экспертном списке угроз национальной безопасности России отдельной строкой прописано «низкое качество российского образования» [9, с. 14].

Реформы, в каких бы подсистемах общества они ни проводились, всегда являются ответом на некие новые требования к данной подсистеме. Объективная необходимость реформы образования в России диктуется не только «низким качеством российского образования», но и новой, проявившейся в развитых странах, тенденцией социальной защиты старости – с помощью традиционного социального пакета, который обеспечивает доживание

пожилых людей, а именно их охвата образовательными программами, чтобы люди и в пожилом возрасте могли продолжать активную социальную жизнь.

Если Россия всерьез намерена проводить реформу образования, то в ней помимо общей цели повышения качества национального образования должно быть предусмотрено распространение образовательных программ на пожилых людей.

К сожалению, реализующийся в России проект образовательной реформы не предусматривает предоставление образовательных услуг для пожилых людей, и, значит, национальная система образования и впредь будет ставить людям возрастной порог, достигнув который они должны всего лишь осознать, что «все позади».

Как известно, Россия относится к странам со стареющим населением. Согласно классификации Всемирной организации здравоохранения, страна считается «молодой», если доля пожилых людей (старше 65 лет) составляет 4%, а «старой» – если она превышает 7%. В России же в настоящее время доля пожилых людей составляет более 12%, и, по прогнозам, эта цифра будет увеличиваться. Нельзя сказать, что в РФ не звучит на высоком официальном уровне тема пожилых россиян. В конце 2010 г. было проведено заседание президиума Государственного совета по вопросу качества жизни пожилых граждан России, состоялось несколько совещаний и встреч, на которых говорилось о лучших региональных практиках в этом отношении. Однако обсуждение вопроса не выходило за рамки традиционной идеи социальной помощи заведомо исключенным из активной общественной жизни людям. При этом вовсе не звучала тема «социального включения» пожилых людей через специально разработанные для них образовательные программы. То, что социальная политика России обходит молчанием тему образования для пожилых людей, означает не



об авторе



*А.И. Орланова, заместитель декана заочного факультета Академии труда и социальных отношений, кандидат социальных наук, доцент*

<sup>1</sup> Использована антитеза названия известного американского кинофильма «Старикам тут не место».

просто игнорирование новой тенденции в мировой социальной политике, но непонимание сути современного общества как общества, основанного на знаниях, хотя эта идея постоянно прокламируется, а соответствующее понятие прочно вошло в современный мировой словарь и на экспертном и правительственном уровнях. Если в мире в настоящее время выстраивается общество, основанное на знаниях, это и означает императив непрерывного образования – постоянного интеллектуального тренинга человека в течение всей жизни, включая дошкольный и пенсионный периоды. Иначе, при сохранении в обществе традиционной установки «образование только для молодых», охраняемый образованием общественный потенциал знаний (создаваемый людьми – носителями знаний) будет попросту недостаточен, чтобы состоялось общество, основанное на знаниях.

**Реализующийся в России проект образовательной реформы не предусматривает предоставление образовательных услуг для пожилых людей, и, значит, национальная система образования и впредь будет ставить людям возрастной порог, достигнув который они должны всего лишь осознать, что «все позади».**

Современные исследования в области возрастной физиологии мозга дают картину неостребованности огромной части интеллектуального потенциала общества из-за «вымывания» старших поколений, а также дошкольников из образовательного цикла. Эти исследования опровергают традиционное представление, будто пожилые люди плохо поддаются обучению якобы по причине утраты «пожилым» мозгом до 30% нейронов: утрачиваются не клетки головного мозга, а связи между ними, и происходит это лишь в том случае, если человек не задействует эти связи – не работает интеллектуально. При устойчивой интеллектуальной нагрузке мозга в нем со временем увеличивается количество миелина – вещества, которое ускоряет прохождение сигнала между нейронами, что способно увеличить интеллектуальную силу индивида до 3000% по сравнению со средним показателем. Пик же активности производства миелина приходится на возраст

от 60 лет и старше. Кроме того, исследования выявили, что если до 50 лет у человека между двумя полушариями головного мозга существует «разделение труда», когда каждое из них выполняет свои функции, то после достижения этого возраста человек может использовать обе части мозга одновременно, и это позволяет ему решать более сложные задачи [13].

На необходимость использования интеллектуального потенциала пожилых людей не только ради их «социального включения» – сохранения их достойного участия в жизни общества, но и для обеспечения самого механизма непрерывного образования, без которого невозможно общество, основанное на знаниях, указывает и Мадридский международный план действий по проблемам старения [3]. В нем предусматривается приобщение пожилых людей к новому знанию, которого просто не существовало, когда они были молодыми, – прежде всего, приобщение к новой технологической культуре, связанной с компьютерными информационно-коммуникационными технологиями. В России, по данным ВЦИОМ, 97% людей начиная с 55-летнего возраста не являются пользователями Интернета. Между тем существует экспертное мнение, что умудренный интеллект пожилого человека имеет в Интернете преимущество перед более поверхностным молодым интеллектом [4].

Мадридский план предусматривает также образование для пожилых людей с целью приобщения их к овладению новыми профессиями. Многие пожилые люди во всем мире хотели бы продолжать трудовую жизнь – по разным причинам: социального самоутверждения, личной активности, материальных проблем. В России главная причина продолжения пенсионерами трудовой жизни – материальные проблемы. По данным ВЦИОМ, российских пенсионеров побуждают работать недостаточный размер пенсии (81%), стремление материально помочь детям (36%), желание избежать одиночества (28%), привычка работать (24%), интерес к работе (21%). В 2009 г. в России трудоустроились 35,9% граждан от числа всех российских пенсионеров. Средний российский пенсионер работает после достижения пенсионного возраста примерно еще пять лет. Среди занятых россиян в возрасте 60–72 лет больше всего тех, кто

имеет высшее профессиональное образование, и меньше всего – не имеющих основного общего образования [2], [6,] [8].

Опрос российских пенсионеров, проведенный в Интернете Институтом повышения квалификации и переподготовки кадров специалистов системы социальной защиты населения, показал, что они хотели бы не только иметь хорошие пенсии и хорошее медицинское обслуживание, но и быть востребованными в обществе. Они хотели бы создавать малые предприятия, заниматься социальным туризмом, заниматься своим образованием, создавать «театры воспоминаний» и т.д. [10].

По результатам исследования Института социально-экономических проблем РАН, почти 40% пожилых в России хотят работать, от 2,5 до 8% (в разных возрастных группах) – создать собственное дело, 18,8% мужчин и 6,9% женщин хотят научиться работать на компьютере [1].

В России есть определенное структурное обеспечение потребности пожилых россиян в повышении уровня знаний и навыков для формальной занятости. Существует Федеральная целевая программа «Старшее поколение», рекомендующая органам исполнительной власти субъектов РФ предусматривать при разработке региональных программ социально-экономического развития меры социальной поддержки граждан старшего поколения. В 1996 г. обществом «Знание» был учрежден Народный университет «третьего возраста». В 2001 г. в рамках проекта Европейской комиссии «Расширение возможности участия пожилых людей в социальных и политических процессах демократического развития России» в пяти российских городах – Москве, Ярославле, Челябинске, Орле и Новосибирске – были созданы Информационно-образовательные центры для пожилых людей. В Новосибирске, например, многие их выпускники получили сертификаты мультипликаторов, т.е. людей, эффективно распространяющих идею и методы интеграции пожилых в современное общество через их участие в непрерывном образовании. Мультипликаторы из Новосибирска учредили общественную организацию «Общественное движение пожилых людей “Истоки”», объединившую около десятка общественных организаций [11]. С 2006 г. работает Социально-гуманитарный университет «третьего возраста», и самой большой по-

пулярностью у его слушателей пользуется факультет информатики. Примечательно, что 20% слушателей факультета информатики – работающие пенсионеры [5].

Пожилые россияне обучаются компьютерной грамотности также и в рамках Федеральной целевой программы «Электронная Россия». В 15 областях Центрального федерального округа за счет средств «ЦентрТелеком» – дочерней компании ОАО «Связьинвест», 75% акций которого принадлежат государству, созданы курсы компьютерной грамотности «Возраст сети не помеха». В Интернет-клубах для пенсионеров Юго-Восточного округа Москвы только за год прошли обучение более 800 человек. Администрация Мурманской области в рамках Арктического форума подписала соглашение с компанией «Майкрософт» о разработке методики обучения пожилых людей компьютерной грамотности.

Между тем все эти необходимые инициативы носят фрагментарный характер – в России пока не существует системы обучения пожилых людей как отдельной целевой категории. Имеющиеся в РФ структуры, оказывающие услуги по обучению пожилых граждан, работают обособленно, не скоординированно, вне единой концепции, без достаточного количества подготовленных кадров, возможности регулярного обмена опытом, надежного финансового сопровождения. Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, которые предусматривают при разработке региональных программ социально-экономического развития меры социальной поддержки граждан старшего поколения, слабо обеспечены бюджетным финансированием. Корпоративные учебные центры и корпоративные университеты объединений, предприятий и организаций менее всего ориентированы на людей пенсионного и околопенсионного возраста. Процесс усугубляется отсутствием комплексных научных исследований по проблемам обучения в пожилом возрасте, учебно-методических материалов, предназначенных для обучения взрослых, системы подготовки преподавателей и специалистов для образования взрослых. В стране практически отсутствует систематизированная информация по вопросам образования взрослых.

Все это требует формирования единой государственной политики в области об-

разования пожилых людей, которая сможет обеспечить их равноправный доступ к базовому и непрерывному образованию. Эта политика должна быть концептуально обоснована – тем более что за рубежом такая концепция уже разработана. Ее основу составляет идея непрерывного образования, которая была выдвинута ЮНЕСКО в докладе «Учиться быть» еще в 1972 г. Идея реализована в Программе пожизненного обучения (Lifelong Learning Programme) ЕС, важной составной частью которой является программа «Леонардо да Винчи», направленная на обучение людей старших поколений [12].

Другой концептуальной составляющей выступает образ «обучающегося сообщества», «обучающегося города», «обучающегося региона», возникший в условиях инновационной экономики. Каждая страна, регион, каждый город, чтобы не превратиться в периферию цивилизации в глобальном мире, обязываются обеспечить высокий уровень развития человеческого потенциала, который является главным двигателем экономики знаний. «Обучающийся регион» имеет следующие основные черты.

1. Ясное понимание, разделяемое всеми партнерами – властями, бизнесом, образовательными учреждениями, гражданскими организациями, – необходимости сконцентрироваться на обучении и распространении знаний как главном факторе развития.

2. Намерение обучающегося сообщества создать конкурентоспособный инновационный экономический потенциал и развивать способность сообщества изменяться под влиянием инноваций. Принцип обучения на протяжении всей жизни заложен в основу формального и неформального обучения во всех возрастах и на всех уровнях. Пенсионеры могут играть все более и более важную роль в обществе, если они будут причастны к местным и региональным проектам.

3. Общее стремление к социальной солидарности, расширению доверия между людьми и устойчивому развитию. Структуры управления в обучающихся обществах основаны на сетевом взаимодействии, децентрализации принятия решения, гибкости и концентрации на потребностях клиента.

«Обучающиеся города» стали официальной государственной доктриной Японии,

национальной программой Великобритании. Образовательные программы «Обучающиеся регионы» реализуются в 120 регионах и городах Европы, объединенных идеей непрерывного образования в течение всей жизни. «Обучающиеся города» обращаются к местным образовательным потребностям и стремятся удовлетворить их на базе собственных социальных и институциональных отношений. В систему образования пожилых входят следующие формальные и неформальные образовательные учреждения: окружные школы начального образования, курсы, специальные факультеты в вузах, университетах, специализированные центры, курсы обучения основам бизнеса, образовательные программы, в том числе в центрах досуга и «центрах активности», домах престарелых, больницах, библиотеках. Предложения образовательных услуг исходят как от государственных учебных заведений, так и от общественных, религиозных организаций, предпринимательских структур. Посильный вклад в образование вносят и сами обучающиеся пожилые люди. Например, в Германии пожилые студенты – вольные слушатели университетов – платят раз в семестр взнос в размере 80–100 евро. Вольный слушатель может посещать лекции и семинары, список которых устанавливает вуз. В США многие программы по обучению пожилых людей основной упор делают на использование имеющихся ресурсов обучающихся. В частности, некоторые предметы преподают сами слушатели, владеющие достаточными знаниями в данной области. Внедрено обучение пожилых правоведению для последующей работы в качестве консультантов в юридических фирмах. Существуют также специальные программы обучения пожилых людей для работы в качестве адвокатов и учителей. Практикуется обучение на специальных курсах, готовящих воспитателей в детских садах, помощников одиноким матерям в воспитании детей или работников с детьми с ограниченными возможностями в специализированных школах. За работу с детьми и молодежью с физическими и умственными ограничениями, которая составляет 20 часов в неделю, пожилые люди получают государственную минимальную зарплату.

По опыту упомянутых стран и России следовало бы определиться, какой должна быть система образования по-

жилых людей. Прежде всего необходимо законодательное закрепление понятия «образование взрослых», притом в качестве специфической целевой категории. В Законе РФ «Об образовании» (1992 г.), в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) такое понятие отсутствует. Новый законопроект «Об образовании в Российской Федерации» в главе 18 «Особенности реализации некоторых видов образовательных программ и получения образования отдельных категорий обучающихся» вообще не выделяет категорию пожилых людей. В настоящее время пенсионеров не ставят на учет в качестве безработных (их регистрируют как граждан, ищущих работу), что лишает их права на бесплатное переобучение и переквалификацию. Необходимо, чтобы правовые нормы федерального, регионального и местного действия обеспечили право достигающих пенсионного возраста людей на обучение основам предпринимательства, компьютерной грамотности и другим знаниям.

Требуется определить организационную структуру управления системой образования пожилых людей. Так, в США в соответствии с Федеральным законом о пожилых от 1965 г. создана федеральная структура – Администрация по делам пожилых людей США. Проблемами пожилых людей занимается также Департамент социального обеспечения. В двух палатах Конгресса США имеются Комитеты по делам пожилых. В каждом американском штате создана соответствующая структура по делам пожилых людей. На негосударственном уровне интересы пожилых представляет, в частности, крупнейшая общественная организация AARP – Американская ассоциация пенсионеров, членами которой являются 53 миллиона пожилых от 50 лет и старше. Большинство общественных организаций и структур различного уровня, призванных защищать в стране интересы пожилых людей, объединены в Национальный совет по старению – влиятельную лоббистскую организацию, мнение которой всегда учитывает Конгресс. Упомянутый закон США в отношении пожилых людей установил, что в каждом штате страны, а также на уровне местного управления действует омбудсмен по делам пожилых. В случаях, когда ка-

кая-либо жалоба не удовлетворяется омбудсменом, она немедленно передается в суд [7].

В России нет специальных официальных структур, занимающихся проблемами пожилых людей. Есть общественные организации: Союз пенсионеров России, Всероссийская организация ветеранов (пенсионеров) войны, труда, вооруженных сил и правоохранительных органов. Последняя, входя в Междуна-

**Необходимо использовать интеллектуальный потенциал пожилых людей не только ради их «социального включения» — сохранения их достойного участия в жизни общества, но и для обеспечения самого механизма непрерывного образования, без которого невозможно общество, основанное на знаниях.**

родную федерацию ассоциации пожилых людей (Federation Internationale des Associations de Personnel Agees – FIAPA), участвовала во Всемирной Ассамблее ООН по проблемам старения в Мадриде. Однако полномасштабные образовательные проблемы российского старшего поколения в силу разных причин находятся вне поля деятельности этой организации. Именно поэтому необходимо создать Ассоциацию пожилых людей России, которая стала бы участником FIAPA и решала проблемы данной целевой группы. Членами этой организации могли бы стать некоммерческие организации по оказанию помощи пожилым людям, научные учреждения социологического и геронтологического направлений. Для координации деятельности в сфере образования взрослых необходимо создание специальных структур и советов под эгидой общественного Национального комитета образования взрослых России.

Что касается участия российских предпринимателей и структур бизнеса в обучении пожилых людей, то в мире существует опыт сотрудничества образовательных структур с предпринимателями в рамках программ «обучающегося региона». Это, например, партнерство фирм, медицинских учреждений и предприятий, изготавливающих товары для пожилых людей. В частности, подобная практика применяется в Канаде, где про-

изводители работают совместно с Ассоциацией пожилых людей «50 плюс».

Нам в России необходима разработка методологических, технологических основ образования взрослых в рамках андрагогики – науки об обучении взрослых, – введя в перечень специальностей ВАК специальность «андрагогика» и рекомендуя Российской академии образования создать соответствующее отделение. Требуется организовать базовую подготовку, послевузовское образование, систематическую переподготовку и повышение квалификации специалистов-андрагогов различных направлений и уровней. Для этого необходимо:

- создать по данной специальности Государственный стандарт высшего профессионального образования, разработать государственные требования к образовательным программам для получения дополнительной квалификации андрагога;
- создать систему сбора и анализа национальных данных по образованию взрослых;
- определять образовательные потребности конкретных взрослых людей, а также экономических, социальных, государственных структур, для чего необходимы постоянные наблюдения и исследования, службы информации и ориентации населения в сфере образовательных услуг на федеральном, региональном и местном уровнях;
- издавать специальные журналы для старшего поколения, аналогичные тем, которые выпускаются во многих странах; в России их пока нет, да и в русскоязычном Интернете мало ресурсов для пожилых граждан.

Задачей, непосредственно связанной с профессиональным образованием пожилых людей, является организация системы трудоустройства пенсионеров, предоставления им возможности продолжать заниматься приносящим доход трудом до тех пор, пока они того желают и сохраняют способность к продуктивному труду. Сделать это в России не позволяет неэластичный и сильно искаженный рынок труда, не помогающий, как это и должно быть, трудоустройству, но, напротив, сужающий такую возможность, особенно для пожилых людей. Анализ объявлений трудовых вакансий пока-

зывает, что на российском рынке труда компании ищут тех, кому до 30 лет, от 20 до 35 и пр., т.е. присутствует возрастной ценз. До 90% всех объявлений могут служить основаниями для обвинений в дискриминации по возрастному признаку. Отношение к возрасту работодателей в России можно сравнить с азиатскими компаниями, где подчиненные не могут быть старше руководителя. В обязанности муниципальной власти должны входить вопросы организации системы трудоустройства пожилых людей, создания специального банка вакансий, в том числе надомной занятости, поощрения развития малого бизнеса.

Можно надеяться на успех реформы образования в России лишь в случае, если она станет частью системной модернизации страны. Отдельное же реформирование образовательной подсистемы страны ничего не даст, окажется заведомо бессмысленным. Оно опять будет нацелено на «оптимизацию» образования для молодых, поскольку включение российских пожилых людей в систему образовательных мотиваций потребует создания в стране таких социально-экономических условий, в которых пожилые, а равно и молодые, россияне смогут обрести для себя мотивацию к образованию. Этими социально-экономическими условиями является вхождение страны в координаты информационного общества и инновационной экономики, беспрецедентно ускоряющее все процессы социального обмена и тем самым создающее устойчивый спрос на непрерывное образование, способное поддерживать высокую скорость протекания указанных процессов. Если Россия не решится на такие социально-экономические реформы, ей будет не нужна и отдельная реформа образования, которая «повиснет в воздухе», но тогда придется честно признать, что «старикам тут не место».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ассоциация «Старшее поколение». Возможна ли она в России? [Электронный ресурс] URL: <http://www.3vozrast.ru/article/society/opinion/1195/>
2. Иванова О. Дорогу пенсионерам // Российская газета. 2008. 2 декабря.
3. Международный план действий по проблемам старения 2002 г. Принят второй Всемирной ассамблеей по проблемам

- старения, состоявшейся в Мадриде 8–12 апреля 2002 года // А/CONF.197/9 // Равноправие мужчин и женщин: нормативные правовые документы ООН, Совета Европы и ОБСЕ. [Электронный ресурс] URL: <http://rlpp.ru/files/0/gender-law-docs.doc>
4. Мурсалиева г. Бабушки. Сохранить как... // Новая газета. 2008. 1 февраля.
5. Об университете третьего возраста. [Электронный ресурс] URL: <http://www.tsogu.ru/institutes/ign/activities/Folder-2009-11-18-2802/folder-2006-12-05-9292578698/ob-universitete-tretego-vozrasta/>
6. Обследование населения по проблемам занятости. М.: Росстат, 2008. Ноябрь. Табл. 2.17. [Электронный ресурс] URL: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b09\\_30/IssWWW.exe/Stg/labor217.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b09_30/IssWWW.exe/Stg/labor217.htm)
7. Опыт США в социальной сфере. [Электронный ресурс] URL: <http://www.3voznrast.ru/article/society/opinion/3316>
8. Работающий пенсионер: несчастный человек или пример для подражания? // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). 2010. Пресс-выпуск № 1422.
9. Тимофеева И. Сами себя боимся // Новая газета. 2010. 15 декабря.
10. Холостова Е. Выступление на встрече Президента РФ с участниками Третьего съезда социальных педагогов и социальных работников 14 октября 2010 года // Стенографический отчет. URL: <http://news.kremlin.ru/transcripts/9242>
11. Чубченко С. За партами – бабушки и дедушки. [Электронный ресурс] URL: <http://www.3voznrast.ru/article/society/opinion/1247/>
12. Grundtvig: practical learning for adults. [Электронный ресурс] URL: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm)
13. Power M. The midlife brain surge that means we DO grow wiser as we get older // The Daily Mail. 2010. 27 July.

# Недетские игры.

## «Как колесо вертелось счастья...»

Детским играм посвящено множество исследований, в которых показано, как важны они для развития ребенка<sup>1</sup>. На связь игры и освоения полезных навыков обратили внимание еще авторы XIX в. начиная с Ф. Фребеля (1782–1852) с его педагогикой детско-

го сада, К. Гросса (1861–1929) («Игра животных», 1896; «Игры людей», 1899) и Е. А. Покровского (1838–1895).

Играм же детей «изрядного возраста» всегда уделялось значительно меньшее внимание. В эстетической теории культуры Ф. Шиллера «игра» является центральным понятием, той категорией, с помощью которой преодолевается разрыв между «природой» и «культурой». Для Ф. Шиллера игра – это скорее метафора человеческой свободы, но никак не предмет исследования. До знаменитого труда Й. Хейзинги «*Homo ludens*» («Человек играющий», 1938) тема «взрослых» игр в культуре ограничивалась в основном историко-этнографическими описаниями развлечений и увеселений, упоминаемых лишь как часть общей панорамы быта и нравов той или иной эпохи. Исключения составляли сравнительно редкие пособия, обучающие таким сложным играм, как, например, шахматы или бильярд. Об азартных играх если и писали, то чаще всего с интонацией осуждения или назидания, мол, не играй, довольно глупостями тешиться, до добра не доведет. Светские авторы подчеркивали их губительность и разорительность, а духовные – их дьявольскую сущность.

Й. Хейзинга был первым, кто указал на важность «недетских» игр для жизнедеятельности культуры в целом: «Со-

стязание и представление не происходят из культуры как развлечение, а *предшествуют* культуре» [34, с. 62]. Распространяя понятие игры на мир животных и утверждая, что «животные играют точно так же, как люди», Й. Хейзинга считал игру превыше всего и видел в ней даже первоисточники культуры. «Игра старше культуры, ибо понятие культуры, как бы его ни определяли... предполагает человеческое сообщество, а животные вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть» [34, с. 9].

Вслед за Й. Хейзингой французский социолог Р. Кайуа признает за игрой ее животворное начало, хотя и не считает ее главной и изначальной движущей силой цивилизации: «...вопрос о том, что чему предшествовало – игра или серьезная структура, – представляется достаточно праздным. Объяснять игру исходя из законов, обычаев... или, наоборот, объяснять юриспруденцию, литургию, правила стратегии... исходя из духа игры – две взаимодополнительных равно плодотворных операции...» [17, с. 93]. Важно, что игра – «единосущна культуре» [Там же, с. 92–95].

Игра – неизменный спутник и истории жизни человека, и истории человечества. Нет в мире человека, который никогда не играл бы. Детство проходит, одни игры сменяются другими, но человек не прекращает играть, развеивая в прах любые рациональные, биологически целесообразные объяснения игр, которые напрашиваются, когда детские игры в нежном возрасте пытаются сравнивать с играми животных.

*Homo ludens* пренебрегает наиважнейшим из условий, которым строго следуют игры животных: животные играют только в условиях полного комфорта

<sup>1</sup> Любой перечень будет неполным, ограничусь лишь следующими: Фребель Ф. «Детский сад», Эльконин Д.Б. «Психология игры», Леонтьев А.Н. «Психологические основы дошкольной игры» [21], Выготский Л.С. Собр. соч. [9, т. 3; т. 4].

и безопасности [26, с. 114]. А вот о людях подобного не скажешь. Люди могут играть в любой ситуации. Человек играет и в счастливые минуты, и на грани жизни и смерти, играет в сулящих все блага мира игорных домах и в тюремных камерах. Играли узники концентрационных лагерей – музей Холокоста хранит самодельные шахматы и нарды, порою они делались из хлебного мякиша, того самого хлеба, которого едва хватало на полугодное существование. Ф.М. Достоевский в своем «Мертвом доме» уделяет немало внимания описанию «майданов», когда каторжники ночи напролет упоенно режут в карты, проигрываясь до исподнего, и никакие наказания не могут пресечь этой забавы. Одна из первых работ молодого Д.С. Лихачева – «Картежные игры уголовников». Молодой исследователь описывает не только язык и традиции «шпанской» игры в буру и стос, противопоставляя ее «фраерской», но и психологическую потребность в ней: «Привычка к постоянному напряжению всей нервной системы, привычка рисковать делает особенно тяжелым однообразие тюремной жизни. Карты дают жулику необходимое, чисто физиологическое ощущение риска» [22, с. 44]. Играют, рискуя «намотать» дополнительный срок. Играют, рискуя жизнью. Игра может быть отдыхом, «глотком свободы», протестом против жесткой регламентированности жизни, формой осмысления окружающей действительности, суррогатной реализацией мечты...

На первый взгляд, игра беспечна и бесплодна, «фундаментальная “пустота” игры – черта, которая более всего вредит ее репутации» [17, с. 33]. В отличие от труда или искусства в игре не возникает ничего нового: не собирается урожай, не создаются шедевры, не растет капитал, игра не производит никаких новых благ и не создает богатства, максимум, что происходит – это перемещение собственности из одних рук в другие. В конце партии все начинается заново [17, с. 45].

Но все это только внешняя и сиюминутная трактовка игры.

Пусть игра бесполезна (бесплодна) в повседневном смысле, но раз она универсальна, неискоренима и прорастает на любой историко-культурной почве, значит, она необходима. Только эта необходимость не утилитарного порядка.

...правосудие, жребий, азартная игра, спор об заклад, вызов, поединок и «божий суд» как священные реалии [располагаются] внутри одной ... сферы.

Й. Хейзинга

В глубокую древность уходит своими корнями представление о сакральных истоках игры, о том, что через игру высшие силы могут подать знак и приоткрыть завесу над будущим. С незапамятных времен и по сей день игра, особенно у взрослых, – это всегда разговор с судьбой.

Если разум бессилён, если нет рационального решения и невозможно понять, что правильно, а что нет, остается только вопрошать богов или духов: посоветуйте, подскажите, хоть намекните... А как спросить, как вступить с ними в диалог? Надо начать играть. Игра – вот один из надежных, тысячелетиями практикуемых всеми народами мира способов взаимодействия с высшими силами.

У древних германцев ни одно серьезное решение, а уж тем более решение государственной важности, не могло быть принято без метания костей. Римляне всякий раз, когда требовалось принять ответственное решение, проводили ауспиции (птицегадания): «Дела высших властителей вершатся более их ауспициями и замыслами, чем оружием и руками» [30, с. 226]. Когда речь шла о начале военных действий, совершить птицегадание должен был сам император. В гимнах «Ригведы» и в древнейших песнях «Эдды» боги и герои, играя в кости и шары, загадывая каверзные вопросы, создают мир и принимают судьбоносные решения. Ставкой в ритуальных состязаниях по отгадыванию загадок (особенно загадок на философские и религиозные темы) оказывается не только судьба участников, но и благоденствие целого народа [1, с. 155–170; 34, с. 126–138].

Игры и гадания как способ заглянуть в будущее – одна из устойчивых кросс-культурных универсалий. Вариации игр-гаданий бесконечны – гадания по предметам (кто что вытянет из общей кучи, того такая судьба и ждет), карточные гадания, гадания по лодыжкам, гадания с волчком [27, с. 643–732]. Загадывали о замужестве, о суженом-ряженом, о детях, о здоровье, о долгой жизни, о богатстве, об урожае.

Не только игры-гадания, к которым адресовался обычно вполне конкретный



об авторе



*М.В. Тендрякова, старший научный сотрудник Центра азиатских и тихоокеанских исследований Института этнологии и антропологии РАН, доцент Учебно-научного центра социальной антропологии РГГУ, кандидат исторических наук*

вопрос, но и самые обычные состязательные или азартные игры несли в себе некий судьбоносный посыл. Игровая составляющая календарных праздников и свадеб была не праздным развлечением, но самостоятельным магическим действием. Уж насколько строг был устав жизни у старообрядцев, никакого веселья, на обычных деревенских посиделках пляски не позволялись – «смеяться не в пору грешно», а на Рождество, Троицу, Пасху запрет на веселье и игры снимался [27, с. 172]. В любом традиционном обществе была пора, когда играть было просто необходимо. Иначе это будет грех, как и работа в праздник.

Разнообразные игры с пасхальными яйцами (битье, катание, угадывание, где спрятано) были неотъемлемой составляющей Пасхальной недели. В «орлянку» принято было играть всю неделю до Красной горки. Игра в лодыжки в Рождество, на Масленицу напрямую связывалась со здоровьем и приплодом скота [27, с. 653]. Еще на Масленицу играли в мяч. Победители пользовались всеобщим почетом, а побежденных высмеивали и называли уничижительными прозвищами целый год, так что накал страстей во время игры был невероятным [6, с. 124]. Даже азартные игры (карты, кости), так часто осуждаемые и гонимые и церковью и общественными нравами, изначально практиковались в определенные календарные периоды, приурочиваясь к праздничным дням, что указывает на их обрядовую природу [27, с. 649]. Все эти игры сами по себе гаданиями не были, но то, как игроку сопутствовала в них удача, напрямую проецировалось на его жизнь. Выигрывает, значит «поймал удачу», и она будет с ним в ближайшее время, проигрался – удача отвернулась. Однако слишком удачливый игрок вызывал настороженность, как и любой персонаж, которого подозревали в тесном контакте с потусторонними силами. Кто знает, какие именно силы – добрые или злые, темные или светлые – помогают ему все время выигрывать и за что ему такая милость?

Но выигрыш или проигрыш «проливает свет» не только на судьбу участников игры, но и на более глобальную расстановку сил. Именно поэтому в особо важных случаях, а также в ситуациях сложных, неопределенных, когда неясно

было, на чьей стороне правда, обращались к игровой форме разрешения противоречия.

Распространенной игровой, символической формой разрешения военного конфликта и спора о победе было единоборство представителей враждующих армий [34, с. 106–117, 196]. «Поединок богатырей» был хорошо известен многим народам и в Европе, и в Азии. Во все школьные учебники по отечественной истории вошло упоминание о легендарном поединке между богатырями Пересветом и Челубеем перед самым началом Куликовской битвы. Никто не выиграл, оба получили смертельные ранения, то же и битва армий – подорвала силы противников, но явной победы ни одной стороной одержано не было.

В юридической практике средневековой Европы во время разбора тяжб в неясных случаях обращались к судебному поединку: истцу и ответчику предлагали скрестить оружие в честном бою – кто победит, тот и прав [Там же]. Удивительно точно дух и смысл таких поединков передает В. Скотт, описывая турнир, когда благородный рыцарь Айвенго вступает за ставшую жертвой грязного навета красавицу Ревекку. Защищая честь дамы, Айвенго должен сразиться с явно превосходящим его по силе и опыту храмовником Буагильбером, представляющим сторону обвинения. В основе такого решения неколебимое убеждение, что выиграет не тот, кто лучше владеет оружием, а тот, на чьей стороне правда. Доказать правоту, а не сразить соперника – вот истинная цель этого поединка. Айвенго едва успевает коснуться копьем щита своего противника, как тот падает замертво. Для всех очевидно, что это суд Божий и что коварный храмовник поражен высшей силой. Невинность Ревекки более не вызывает сомнений. И это судебный поединок в «чистом виде», люди в нем лишь пассивные участники, всем заправляет провидение, оно витает над полем брани и направляет своей дланью ход событий.

Случаи, когда самые важные вопросы решаются путем сражения, можно дополнить описаниями, приведенными Дж. Фрезером. У многих архаичных народов вопрос о преемственности власти решался путем сражения старого правителя с претендентами на его место.

В Бенгалии «Царем безотлагательно признают всякого, кто убил своего предшественника и занял его трон. ...[на Суматре обычай царубийства представлялся установленным свыше] ...местные жители ссылались на то, что бог не допустил бы, чтобы царь, его наместник на земле, умер насильственной смертью, если бы он своими прегрешениями не заслужил такой участи. Сообщают о существовании подобного же обычая у древних славян. Когда захваченные в плен Гунн и Ярмерик убили князя и княгиню славян и пустились в бегство, язычники кричали им вдогонку, чтобы они возвратились и правили вместо убитого князя» [33, с. 312–313]. Победа показывала не столько физическое превосходство, сколько харизматический статус правителя. Победенный – это тот, от кого отвернулись боги; более того, немощный правитель, лишенный покровительства высших сил, представляет собою опасность для благоденствия своего народа.

Таким образом, агонические игры и игры-гадания в традиционной культуре представляют собой что-то вроде посредника, окна между миром обыденным и потусторонним.

Со временем сакральная составляющая игры отступает на второй план, забывается и (или) явно не осознается ни игроками, ни зрителями. Несмотря на это, игра в культуре не сдает своих позиций, она обретает новые формы, меняет свои правила и завоевывает все новые жизненные «ниши», простираясь от сферы сакрального до виртуальной реальности. При этом игры XXI в. в большинстве своем генетически единосущны древним играм, как современный футбол – культовой игре в каучуковый мяч, распространенной у древних майя и ацтеков [18], или электронный тотализатор – тому вырезанному из камня игровому аппарату, что был найден на раскопках Вавилона, в котором ставки разыгрывались при помощи разноцветных шариков, или же, как древняя антропоморфная фигурка – кукле Барби.

...в Индии... Вселенная понимается как свободное проявление божества, или, в конечном счете, его «игра».

М. Элиаде

Можно ли во всем многообразии игр выделить их некие *инварианты*? Что стоит за пестротой историко-культурной

вариативности игр? Какой посыл несет в себе игра для Homo ludens?

Согласно Р. Кайуа, всем людям во все времена присущи такие потребности и пристрастия, как желание испытать себя, любовь к соперничеству, стремление к самоутверждению, желание порядка или, напротив, нарушения его и импровизации, а также упоение экстазом, головокружением, страхом, опьянением [17, с. 94]. Порою эти стихии, охватывающие человека, Р. Кайуа называет инстинктами, признавая их опасный и разрушительный потенциал. Но какова бы ни была природа этих интенций, принципиально важно, что они могут реализоваться в игре, где они не повлекут за собой «полновесный результат»: игры, и это главное, «дадут душе прививку от их вредного воздействия» [17, с. 86].

Есть четыре основных типа игр: *агон* (*agon*) – все игры, где есть идея состязания, где у соперников в идеале абсолютно равные шансы на успех и где игроки прилагают все силы для достижения наилучших результатов; *азартные игры* (*alea*) – игра с фортуной, где от игрока ничего не зависит, игрок пассивен и не имеет шанса проявить себя; *ролевые игры* (*mimicry*) – различные пантомимы, драматизации, карнавалы и маски, и наконец, *игры-головокружения* (*ilinx*) – вроде раскачивания на качелях или на привязанных к дереву (шесту) веревках, каруселей или разного рода кружений и вращений вокруг своей оси. Игры-головокружения связаны с особыми состояниями сознания, когда нарушается стабильность воспринимаемого мира [17, с. 49–64, 72]. Все многообразие мира игры происходит из соединения этих четырех ее основных типов.

Но Р. Кайуа идет еще дальше, он предлагает взглянуть на игру как на своего рода ключ к пониманию всех процессов, происходящих в обществе. Это уже не просто социология игр, но социология, основанная на играх [17, с. 92–95].

Суть ее в том, что между особенностями культуры, ее приоритетами и ценностями и наиболее распространенными в них играми есть глубинные внутренние связи. В первобытных обществах, которые Р. Кайуа называет *хаотическими* (*sociétés à tohu-bohu*), царят «маски и одержимость», что в его терминологии соответствует играм-иллюзиям, лице-

действиям, танцам до упаду, вращениям на месте, прыжкам с высоты и самым разным головокружительным пируэтам. А в упорядоченных обществах, где есть иерархия, административные органы, контроль и разграничение жизненных поприщ – эти общества Р. Кайуа называет *бухгалтерскими* (*sociétés à comptabilité*), важнейшими элементами социального механизма выступают агонические и азартные игры. Продвижение того или иного общества по пути цивилизации – это суть движение в направлении от хаоса к космосу, к устойчивому миропорядку, в котором чудеса, транс, головокращения и тому подобное оказываются где-то на социальной периферии. Все эти изменения можно проследить по тому, как на смену одним играм приходят другие. Как, например, в Греции, когда неистовство древних празднеств сменилось торжественным спокойствием религиозных процессий и строго организованными играми – Олимпийскими, Пифийскими, Немейскими [17, с. 120–127]. Игры отражают переход от оргастического духа к порядку, от транс-к рациональной картине мира, от Неистовых верховных богов, покровителей «толпы беснующихся масок» к богам-Законникам, следящим за соблюдением заветов. Здесь нельзя не вспомнить Р. Бенедикт с ее аналогичным противопоставлением *дионисийских* культур *аполлоническим*: в одних оргия, необузданные страсти, транс и экстаз, возведенные в культ и признанные кратчайшим способом познания истины; в других – порядок, контроль над эмоциями, воздержанность и стремление к рациональному пониманию мира [3]. Но у Р. Бенедикт это сосуществующие рядом друг с другом типы культур, за их различиями стоят психотипы, глубинные психологические особенности людей, являющихся одновременно и носителями, и творцами культуры, а у Р. Кайуа – это основные контрапункты на магистральной линии развития цивилизации. Нет, не игра является главной движущей силой перехода от «хаотических» или «дионисийских» обществ к «бухгалтерским» или «аполлоническим», но для Р. Кайуа она все же нечто большее, чем просто индикатор происходящих перемен.

Не то чтобы игра сама по себе была «фактором цивилизации», уточняет Р. Кай-

уа идею Й. Хейзинги, но вырабатываемые агонем психологические установки и предлагаемые игрою абстрактные структуры пусть не напрямую, но могут служить прообразами того упорядоченного мира, «которым следует заменить природную анархию» [17, с. 35–37].

Вместо модели поведения по типу «беснующихся масок» игра-состязание предлагает модель «действуй по правилам». При этом игровая модель поведения не ограничивается кругом игры, а имеет тенденцию распространяться на общество в целом. Агонические игры несут в себе идею соизмеримости затраченных усилий и полученного результата: чем вы быстрее бежали, метче стреляли, больше тренировались, тем лучше ваш показатель и тем выше вас шанс добиться успеха и обрести более высокий социальный статус. Все это в свою очередь предполагает алгоритмизированный и предсказуемый образ мира, где причинно-следственные отношения рациональны и очевидны. Плоды деятельности, продуктивность, успешность – все сопоставляется, и тот, чьи показатели лучше, выходит в лидеры. По крайней мере, так должно быть в идеале, другое дело, что в реальности и борьба может быть нечестной, и победа случайной. Однако важно, что своего рода мерилем справедливости выступает здесь открытая конкуренция.

В истории культуры, по Р. Кайуа, агон связан с честной конкуренцией и плодотворной состязательностью. На явном или подспудном агоне зиждется здание современного общества с его бюрократическими структурами, где царит дух конкуренции за власть, за ресурсы, за статус в рамках жестко фиксированных правил. Любая карьера, административная, военная, университетская, строится по принципам агона. «Дальними родственниками» архаичных состязаний стали наши всевозможные конкурсы, экзамены, стипендии, системы отличий и поощрений [17, с. 126–127, 169].

Так, в западноевропейских культурах игровая метафора состязания накладывает свой отпечаток на весь уклад жизни, включая жизненный путь человека: «Дерзайте, и вы преуспеете»; «Упорство и труд все перетрут»; «Жизнь – это неустанная борьба...»; «Кто привык за победу бороться...». В терминах и образах агона

рисует стратегия счастья, путь к успеху, отношения с окружающими и даже морализаторство: «Победителей не судят». Воплощением агона предстает знаменитая «американская сказка» с ее иллюзией равных для всех шансов и верой в то, что упорная борьба (труд, учеба, неимоверные усилия) ведет к достижению заветной цели: «В демократическом обществе президентом может стать каждый»...

Однако если не удалось выиграть в открытом бою, то есть и другие способы попытаться счастье.

- Куда употребляете вы деньги? – вдруг спросила она однажды, когда кто-то отдавал мне после обеда проигранную под честное слово сумму.
- Храню их, сударыня, на случай будущих проигрышей, – отвечал я.

Казанова

Альтернативную стратегию счастья предлагают азартные игры, которые не требуют от игрока ни особого мастерства, ни тонкого расчета: в этом мире ничто от тебя не зависит, бесполезно стараться, прилагать усилия – всем правит случай, читай «фортуна». Если фортуна на твоей стороне, ты в выигрыше и ты владеешь миром, если нет – ты проигрываешь, и не в твоих силах что-либо изменить. Игра оказывается одним из самых доступных способов напрямую испытать судьбу, попытаться угадать, когда она к тебе «спиной», а когда – «лицом». Сфера ответственности игрока ограничивается лишь решением: вступить в диалог с фортуной или не рисковать, а уж как карта пойдет или кости лягут – это дело случая или воля судьбы...

Фатализм азартных игр предлагает совсем иную модель мира. В этой модели мира нет места ни свободному выбору, ни личной инициативе, ни ответственности. Что за силы правят этим строго детерминированным миром? Все – дело случая, но что такое случай? Случайность событий (выигрыша или проигрыша) – это не что иное, как наше видение, наша интерпретация происходящего. Мы не понимаем, почему так происходит, и называем это «случайностью». Здесь, в игровом пространстве *alea* становится, насколько это возможно, очевидно, что случайность есть «проявление закономерности иного порядка». Случайность и неизбежность здесь оказываются теми самыми крайностями, которые сходятся.

В силу всего сказанного, игра является своего рода исследовательский «полигон» для попыток «расшифровать» случайность и уловить скрывающиеся за ней закономерности, столь неочевидные простым смертным. Для игрока азартные игры выступают в двух своих ипостасях. Первая – игра как попытка проникнуть в тайну счастливой фортуны, понять, кого и как судьба или случай выбирают на роль баловня, а у кого нет шанса. Вторая – как способ без труда и усилий «в один час... всю судьбу изменить» [13, с. 318].

Именно в этом своем качестве *alea* выступает на исторической сцене в 1830-х гг., когда все русское дворянство повально увлекается азартными картежными играми. Войдя в моду, азартные игры сильно потеснили благопристойные коммерческие, такие как ломбер, вист, пикет, преферанс. Играли с вечера до полудня, ночи напролет. Проигрывали состояния, казенные деньги. Фараон вполне мог завершиться самоубийством проигравшего. Картежная игра стала метафорическим языком эпохи, образы и терминология игры проникли в повседневность, в письма, в философические изречения о жизни и мироздании, а также в литературу [23]. Отчаянно играли все – от провинциальных чиновников до государственных деятелей, реформаторов общества и самых светлых умов.

При этом выигрыш не был самоцелью (исключение составляли профессиональные шулеры). Ю.М. Лотман подчеркивает, что азартная игра с ее предельно простыми правилами была не поединком игроков друг с другом, а игрой со *случаем*, моделью борьбы человека с «Неизвестными Факторами» [23, с. 141]. Смыслом тех игр было стремление уловить знаки присутствия высших сил, тех самых, что стоят за всем видимым ходом событий, тех, что даруют удачу или начисто лишают ее, тем самым превращая все старания и упорный труд в тщету. По сути, это было попыткой понять мир на модели игры.

В анализируемый Ю.М. Лотманом период, в строго регламентированную мундирную императорскую эпоху, когда всё и все жили согласно предписаниям, игра вносила в жизнь ощущение риска, момент непредсказуемости и свободы, что, в свою очередь, перекликалось с об-

щей философией романтизма, властителя дум той эпохи, который воспевал непредсказуемость и оригинальность. Игра была неподконтрольна царящему порядку, она жила своей жизнью, и именно это-то в ней и оказалось особенно привлекательным: «отсутствие свободы в действительности уравнивается непредсказуемой свободой карточной игры» [23, с. 143–144]. Страсть к игре, ее влияние на судьбы людей, а также иллюзия противоборства с фортуной становятся «настойчиво повторяющимся мотивом литературы» [23, с. 141].

А.С. Пушкин, сам страстный игрок, в «Пиковой даме» выводит формулу карточного счастья в виде тайны трех карт, тройки, семерки, туза, которыми грезит Герман. Но тайна эта «от лукавого», она нечиста и опасна: «Может быть, она сопряжена с ужасным грехом, с пагубою вечного блаженства, с дьявольским договором...» – в запале восклицает Герман. Пусть! Для него все меркнет по сравнению с посвящением в эту тайну, он стремится стать избранником судьбы. Эту тайну даже не так-то просто унести с собой в могилу: «Я пришла к тебе против своей воли... но мне велено исполнить твою просьбу», – говорит старая графиня, после смерти являясь Герману, и открывает ему секретную комбинацию. На погибель героя повести, на соблазн и обман рода человеческого.

Герой романа Ф.М. Достоевского «Игрок» рассуждает: «Есть две игры, одна – джентльменская, а другая плебейская, корыстная, игра всякой сволочи» [13, с. 216]. Плебейская игра – игра из желания выиграть; а джентльменская – это игра «для наблюдения над шансами» [13, с. 217]. Свой азарт игрока, свою жажду риска, свои мучительные попытки «отыскать систему» в рулетке Ф.М. Достоевский вкладывает в уста своего героя: «...собственно расчет довольно мало значит... Они сидят с разграфленными бумажками, замечают удары, считают, выводят шансы, ...наконец ставят и – проигрывают точно так же, как и мы, простые смертные, игра-

ющие без расчета. Но зато я вывел одно заключение, которое, кажется, верно: ...в течении случайных шансов бывает хоть и не система, но как будто какой-то порядок...» [13, с. 223]. Игрок остро чувствует глубинную связь своей судьбы и карточного везения, поэтому ему боязно делать ставки за другого человека, возникает ощущение, что «подрываешь собственное счастье» [13, с. 218]. И молодой герой романа, и старая московская барыня, прибывшая в «Рулетенбург» для лечения водами, да так и не отошедшая от игорного стола, оба легко расстаются с выигранными деньгами, проигрываются, но пробуют еще и еще, стараясь уловить какую-то очень важную, скрытую от них закономерность, которая приоткрывается только в игре. Удача временами является, манит и ускользает, поразив неожиданным поворотом и начисто разрушив какие-либо рациональные построения. Но раз она дала о себе знать, значит, все-таки она есть, ее надо вернуть, поняв наконец, по какому принципу она выпадает. И игра со своей тайной закономерностью случайного, вопреки рациональным доводам, не отпускает игроков, ломает судьбы героев романа и приковывает мысли самого автора, заставляя Ф.М. Достоевского то и дело пускаться в пространные рассуждения о чередовании zero, rouge, двенадцати первых, двенадцати средних и т.д.

У заядлого игрока, как и у первобытного человека, ничего случайного нет, надо только уметь увязать между собой некие знаки и события и понять отношения между ними. Беспричинных событий не бывает<sup>2</sup>. Прямо по Вольту: «Кирпич на голову просто так никому не падает» (М. Булгаков). Обращение к игре выступает как поиск иной логики построения мира, как поиск иных причинно-следственных связей. Эта иная логика лежит за пределами европейского рационализма. Игрок, как и человек архаичной культуры, исходит из идеи, что всё в мире – вещи, явления, события – связаны между собой некими тонкими связями, остается понять только, как именно,

<sup>2</sup> Это как раз составляет суть так называемого архаичного, или мифологического, мышления. На гипердетерминированность архаичной картины мира и полное неприятие идеи случайности обратил внимание еще К. Леви-Стросс: что бы ни случилось, чердак ли обрушился, бык ли поддел кого-то рогом, болезнь ли свалила с ног, – о случайном совпадении обстоятельств в мифологическом мышлении не может быть и речи. Всему надо найти причину, в качестве таковой обычно выступают порча или нарушение важного табу [20, с. 120–126]. И не важно, когда была ссора с потенциальным вредителем или когда было нарушено табу, между всем этим и последующими неприятностями архаичное мышление обязательно установит связь, даже если прошло восемь или десять лет [28, с. 224–241].

чтобы воссоздать картину мира с учетом по-новому понимаемой детерминированности.

Таким образом, возвращаясь к классификации Р. Кайуа, азартные игры, состязания, маски и головокружения представляют собою не только различные стратегии счастья и успеха, но и различные картины мира с соответствующими моделями поведения. Целеполагание и точный расчет противостоят попыткам «на авось» и на удачу, так же как агон противостоит alea; аналогично рациональные знания и (или) чувственный опыт противопоставляются экстазу, трансу, особым состояниям сознания, которые сопутствуют играм-головокружениям и мимикрии (ролевым играм). Каждая игра по-своему подсказывает, как надо действовать и строить свою жизнь, как интерпретировать происходящее, как понимать причинно-следственные отношения.

По сути, *за различными играми стоят различные концепции мира*, даже не просто различные, но конкурирующие друг с другом. Но в реальной жизни и в сознании людей они вполне уживаются между собой, актуализируясь в различных конкретных обстоятельствах.

Так, в современных постиндустриальных «бухгалтерских» обществах можно упорно трудиться, стремясь показать лучший результат, принимать участие в конкурсах, преодолевать одну за другой последовательные ступени социальной иерархии. Но в какой-то момент это может разочаровать. Усилия останутся без вознаграждения. Рациональные знания не объясняют происходящего. К тому же победителей всегда единицы, это избранные, «ведь пряников сладких всегда не хватает на всех», а тех, кто не преуспел, – великое множество, и они, конечно же, попытаются взять реванш.

Для них в нашей цивилизации, построенной на агоне, есть особые «ниши», искусственные игровые миры alea, которые со временем превратились в игорную индустрию. В ней найдется место и для мистических исканий, как у героев XIX в., и просто для развлечения, и для попыток одной удачной ставкой с лихвой компенсировать все то, что не удалось достичь жизнью в упорном труде и лишениях.

Современная игорная индустрия, говоря словами Р. Кайуа, напоминает «гигантские опиумные курительни», они дают

забвение от неутешительной реальности и помогают «малым мира сего легче переносить заурядность своего положения, из которого у них нет... никакого другого способа вырваться. Для этого нужна необычайная удача – чудо. И вот alea как раз и занимается тем, что все время сулит такое чудо» [17, с. 133–135].

Маски и головокружительные игры с их оргастической дионисийской стихией, процветавшие в «хаотических» культурах, также не ушли в прошлое. Поиски острых ощущений никуда не исчезают из «цивилизованных» культур, но особым образом институализируются. Они допустимы в виде развлечений и досуга, будь то цирк, парк аттракционов или экстремальные виды спорта. Вокруг них разрастается своя индустрия, которая придумывает и реализует все новые варианты захватывающих дух технических новинок – комнат страха, кривых зеркал, гоночных автомобилей, болидов, ледовых трасс и дельтапланов. Играм с головокружением и «добровольным расстройством чувств» в сфере серьезных профессиональных занятий соответствует акробатика; мимикрии и маскам – театр и актерское ремесло.

Лишенная сакральности мимикрия в наши дни находит себе еще одно прибежище, а точнее, обретает новую форму существования, – она превращается в *игру идентичностями*. Мимикрия и маски, как и любые ролевые игры (включая ролевые игры детей), предполагают постановку себя на место другого и идентификацию, пусть временную и игровую, со своим персонажем. В свою очередь, это дает толчок для игры с собственным Я: кто Я, какой Я и как далеко простираются границы моего Я? В данном случае речь идет об архаических игровых истоках такого актуального явления современности, как *фанаты* (в смысле поклонники и болельщики, не путать с фанатиками, одержимыми какой-либо идеей). За этим явлением стоит идентификация своего Я с другим человеком, чаще всего с кумиром, знаменитым певцом, актером или спортсменом. Это жизненная стратегия, являющая собой не что иное, как еще один путь иллюзорной компенсации разочарованному большинству их нереализованных желаний [17, с. 138–154]. Фанат мысленно ставит себя на место своего героя, «срастается» с ним, разделяя его чувства,

интересы, вкусы, вплоть до полного растворения в нем своего Я. Он уже не может без него, потому что за счет такого «духовного симбиоза» со знаменитостью он реализует свои амбиции и честолюбивые мечты. Жизнь без «энергетической подпитки» за счет своего кумира немислима. Р. Кайуа упоминает о серии самоубийств в конце 1920-х гг. среди поклонниц Рудольфо Валентино – после его смерти у них не осталось смысла их собственной жизни; о двух сестрах, поклонницах Карлоса Горделя, кумира Аргентины, знаменитого певца танго, которые, завернувшись в намоченные бензином простыни, подожгли себя, чтобы умереть, чувствуя то же, что и Гордель в его последние мгновения, который погиб в авиакатастрофе в 1935 г. [17, с. 199–200].

Культ кинозвезд и музыкантов – ему мы обязаны архаичной, доводящей до экзальтации мимикрии. Он расцвел в XX в. и с легкостью перешагнул в XXI в. Не прошло и недели со дня смерти Майкла Джексона, как в прессе появились сообщения, что 12 его фанатов покончили с собой<sup>3</sup>.

Но фанаты нашего времени чаще выбирают себе в качестве иконы не столько лирических героев и певцов любви, сколько футболистов. Эти менее склонны к самопожертвованию и зачастую опасны для окружающих. Стоит вспомнить разгромленные трибуны и кровавые побоища между фанатами разных команд или события июня 2008 г., когда празднование победы турецкой сборной над сборной Голландии сопровождалось бравурной хаотичной стрельбой ликующих болельщиков по всей стране. Эта пальба от переизбытка чувств и восторга победы стоила жизни 20 случайным жертвам, включая женщин и детей.

Кумиры меняются, меняются и способы выражения им своей преданности, но компенсаторной сути явления фанатизма это не меняет.

Императоры... обращали внимание властей на необходимость бороться с «пагубной страстью к запрещенной игре». В настоящее время объявление какой-нибудь игры азартной – и следов., запрещенной – зависит от министра внутрен. дел.

*Брокгауз и Ефрон*

По формуле М. Бахтина, игра – это «жизнь, вырванная из жизни», и она со-

здает пусть условный, временный, но свой собственный обособленный мир, со своими правилами и, что важно, со своим отстраненным «внешним» взглядом на течение повседневной жизни. И в силу этой своей альтернативной природы у игры складываются непростые отношения с официальными общепринятыми нормами, ценностями, представлениями о законности и, в конечном счете, с властью.

Игры, будь то азартные игры, традиционные игрища или даже почтенные состязания, подразумевают некое «не всерьез» и не обходятся без своей легкомысленной-ludic составляющей. Все они «отвлекают от правильного пути к благосостоянию» [5, т. XVIII, с. 28] тем, что сулят тот счастливый шанс, который обманет тысячи, но кому-то все-таки выпадет.

Для любой власти, для любой официальности игра – неподконтрольная территория. И в той или иной степени это власть тревожит. Чем жестче и авторитарнее государственная система, чем больше она стремится регламентировать жизнь своих подданных, тем нетерпимее она относится к играм. У древних греков весьма популярны были многие игры, особенно игра в кости. Исключением составляла лишь Спарта, где азартные игры были полностью искоренены [5, т. I, с. 203]. Древнее римское право различало и разграничивало дозволенные игры, *ludi*, и недозволенные азартные игры, *alea*, и прилагало примерный список таких игр. Деньги, выигранные в *alea*, по закону надо было вернуть проигравшему, тогда как выигрыш в *ludi* признавался вполне.

Настороженно-негативное отношение государства к азартным играм в разные времена меняется в диапазоне от тотального запрета до благосклонного дозволения с условием соблюдения ряда ограничений. Первые игорные дома возникли в Италии в XII в., а уже в XIII в., когда они распространились по всей Европе, появились особые законодательства, жестко ограничивающие их деятельность; в XIV в. именем закона эти заведения уже начали запрещать и закрывать повсюду, за исключением княжества Монако [5, т. I, с. 203]. В каждой области, в каждой провинции эти ограничения вводились

<sup>3</sup> [www.dni.ru/incidents/2009/6/30](http://www.dni.ru/incidents/2009/6/30); [www.rosbalt.ru/2009/06/30/651395.html](http://www.rosbalt.ru/2009/06/30/651395.html)

в разное время и с различной степенью строгости. В большинстве случаев светские власти вдохновлялись непринятием азартных игр церковью и действовали заодно с духовенством. И в зерни, и в картах, а чуть позже и в рулетке христианство видело те же языческие корни, что и в гаданиях, и в народных игрищах, поэтому оно отрицало игры всегда, а временами переходило к прямым гонениям. В XIII в. на юге Франции в Провансе в разгар преследований еретиков-сектантов под строжайшим запретом оказались не только вероотступничество и инакомыслие, но и самые, казалось бы, далекие от идеологии и религии вещи. Так, в г. Монтобана была сделана попытка зарегламентировать повседневный быт граждан: сон и еда – всё в строго установленное время. Обязательным становится ношение одежды определенного покроя, оговаривалась допустимая длина шлейфа и строжайше запрещались украшения из золота, серебра и драгоценных камней – не должно быть ни намека на роскошь и щегольство: «...не дозволяется употреблять парчовых или шелковых одежд и мехов; вместо них следует носить простые суконные с отделкою из красной кожи... Гражданки не должны носить булавок и застежек на платьях и корсетах; взамен ихшивать по 10 пуговиц ценою не более 3 солидов... Мужья, граждане Монтобана, обязаны наблюдать, чтобы их жены не носили запрещенных вещей». Ограничения вводились даже на разговоры соседки с соседкой и на приглашение гостей, на веселье и шумные праздники. И, конечно же, на этом фоне вводится строжайший запрет на игры [16, с. 95–98].

На рубеже XV–XVI вв. в Западной Европе прослеживается последовательная тенденция к упорядочению социальной структуры, когда одних маргиналов выдворяют из городов (лицедеев, фокусников, музыкантов), а другим отводят особые кварталы (нищим, брадобреям, банщикам). «Благопристойное» же общество также весьма ограничивается в своих свободах. Повсеместно вводятся запреты на народные гуляния, танцы, карнавалы, а также на игры, а нарушители запретов караются [11, с. 220–224; 15, с. 205–219]. Это нивелирование разнообразия культуры, унаследованной от Средневековья, устроение нравов

и наступление на всякого рода развлечения связано с религиозными и политическими реформами, движением Реформации и ответной Контрреформацией [10, с. 24, 30]. При всей противоположности Реформации и Контрреформации игры равно отвергались и преследовались ими. Каждое из этих движений в своей «антропологической части» стремилось к созданию нового человека, своего рода *Homo religicus*, свободного от скверны язычества и произвольных трактовок веры. А *Homo religicus* по сути своей несовместим с *Homo ludens*, который свободно убегает от тягот земной юдоли в игровые миры, пытается играючи попытать фортуны и вступить в контакт с теми самыми тайными силами, которые всецело отрицает официальная религия.

Нечто близкое происходило и в России. Первые осуждения народных игрищ и зрелищ с участием скоморохов начали появляться с XIII в. Новгородцы в XIV в. даже крест целовали, обещая отвадиться от подобных забав, но не соблюли обета [8, с. 11]. Далее отрицательное отношение церкви и светских властей к подобного рода развлечениям все более и более набирало силу: «церкви пусты, а гульбища утоптань», «в церковь идти, то дождь, то жарко, то холод, а на бесовское игрище всегда горазды», «потекут, аки крылаты». Гонения на игры неотделимы от наступления на остатки язычества. Стоглавый Собор 1551 г. запрещает скоморохам появляться на свадьбах и похоронах, участвовать в святочных гуляниях. Царская грамота 1648 г., а вслед за нею и грамоты митрополитов призывали православный мир уняться от неистовства, отказаться от всяких игр, ослушникам же грозили батогами, ссылкой и отлучением от церкви. По приказанию патриарха по Москве собрали пять возов музыкальных инструментов, «гудебных сосудов», свезли все это за Москву-реку (на Болото – место казни преступников) и сожгли [19, с. 233–234]. Преемниками гонений на народные игрища и развлечения стали азартные игры.

Соборное уложение 1649 г. относило игру в карты к разряду преступлений: «А которые воры на Москве и в городех воруют, карты и зернью играют, и проигрався воруют, ходя по улицам, людей режут, и грабят, ...их всяких чинов...

приводит в приказ. ...да будет про во-  
рводство их сыщется допряма, что они  
зерню и карты играют, ...тем вором  
чинити указ тот же, как писано выше  
сего о татех» (Соборное уложение  
1649 г., глава XXI «О разбойных и тати-  
ных делах», статья 15).

В XVII в., по воеводским наказам, играв-  
ших в карты, в зернь велено было наказы-  
вать кнутом, ссылать, а в особых случаях  
наказывать их так же, как разбойников-  
убийц, татей, карты же и зернь отбирать  
и сжигать [5, т. I, с. 204]. Многие Уставы  
благочиния осуждают азартные игры и ста-  
вят под запрет игорный бизнес. При этом  
сама многочисленность официальных  
запретов свидетельствует о популяр-  
ности такого рода развлечений. Власти  
то смотрят на игры сквозь пальцы, то  
берутся за их искоренение, это зависит  
от многих обстоятельств экономическо-  
го, идеологического, политическо-  
го порядка.

Что особо важно подчеркнуть во всем  
вышесказанном: гонения на азартные  
игры никогда не выступают некоей обо-  
собленной мерой, направленной толь-  
ко на запрещение игр. Это всегда один  
из пунктов целого комплекса меро-  
приятий, направленных на «устрожение  
быта и нравов». Здесь не в играх как  
таковых дело. Гонения на игры – лишь  
показатель происходящих в обществе  
явных и неявных перемен: текущие ре-  
формы направлены на снижение эн-  
тропии и ужесточение существующей  
социальной структуры, репрессии на иг-  
ры и игорные дома – это один из весьма  
показательных индикаторов того, что  
настало время «закручивания гаек».

В контексте взаимоотношения с влас-  
тями, и светскими, и духовными, игра  
выступает в двух своих ипостасях: это  
(1) частное пространство, которое  
отдано на откуп личному выбору, иг-  
рать или не играть, относиться к игре  
как к безделью и развлечению или как  
к альтернативной стратегии счастья,  
а также (2) одно из направлений со-  
временного бизнеса, тогда уже речь идет  
об игорной индустрии. Обычно, если  
игра уж начинает преследоваться, она  
преследуется в обоих этих качествах, но  
игорный бизнес запрещается или огра-  
ничивается в законодательном порядке,  
а игра как род досуга частных лиц может  
просто не одобряться, а может и жесто-

ко караться, опираясь на соответствую-  
щие законы. Наиболее тоталитарные  
системы, стремящиеся контролировать  
все сферы жизни людей, не допускают  
игру ни в каких ее проявлениях. Пример  
тому – кальвинистские общины в Швей-  
царии XVI в. или наиболее ортодоксаль-  
ные мусульманские страны в наши дни,  
вроде Саудовской Аравии, Ливии, Ира-  
на, где в большинстве игр усматрива-  
ется смущающий души и отвлекающий  
от истиной веры азарт.

У каждой власти, у каждой историчес-  
кой эпохи свои объяснения неприемле-  
мости игр: во время религиозных реформ  
акцент делался на их дьявольской сущ-  
ности; светские власти видели в них по-  
стоянный источник раздора и разорения  
населения (почему-то, когда разоряют-  
ся другим способом – акции прогорели,  
предприятие лопнуло, на большой дороге  
ограбили, – государство не спешит так за-  
ботливо оберегать своих подданных от по-  
добных превратностей). Но во все време-  
на власти смущают плохо поддающиеся  
контролю огромные денежные потоки,  
задействованные в игорном бизнесе.

Лучше Фортуна задом, чем Фемида передом.  
*Реплика из Интернета*

Одной из альтернатив игорному биз-  
несу и увлечению азартными играми  
выступает лотерея. Исторически сложи-  
лось, что самые крупные лотереи орга-  
низируются самим государством, а локаль-  
ные и (или) небольшие учреждаются под  
строгим контролем местных властей.  
Запрещая, ограничивая и презирая  
игорный бизнес, государство не может  
в одночасье закрыть все «гигантские  
опиумные курильни», отдать азарт на от-  
куп черному бизнесу и поставить его вне  
закона. Контролируемая государствен-  
ными структурами лотерея – вот наибо-  
лее легитимный вариант удовлетво-  
рения тех же страстей.

Само название «лотерея» восходит  
к франкскому слову *hlot*, что означает  
«жребий». Есть множество определений  
лотереи. Лотерея – это «финансовая опе-  
рация, состоящая из выпуска с разреше-  
ния соответствующего государственного  
органа и свободной продажи выигрыш-  
ных лотерейных билетов, розыгрыша  
и вручения предьявителям выигравших  
билетов различных денежных сумм или  
ценных вещей» [4, с. 424]. Определения

лотереи Брокгаузом и Ефроном куда более лаконичны: это «организованная игра на счастье»; «вид обогащения одних лиц за счет других»; образец так называемых «рисковых сделок» [5, т. XVIII, с. 27].

Можно дать еще один вариант: лотерея – это азартная игра с государством, когда государство всегда в выигрыше.

Насколько это известно, первые лотереи появились в XV в. в Голландии, чуть позже, в начале XVI в., – в Италии и во Франции. История лотерей – это история их огосударствления. Показательна в этом плане история лотереи во Франции, где ордонансом 1687 г. закрываются все частные лотереи, но уже в 1700 г. учреждается государственная лотерея, получающая постоянную организацию в 1776 г. После революции новая власть отвергает лотерею вместе со старыми порядками как «бич, изобретенный деспотизмом», но спустя несколько лет из-за наводнения страны билетами иностранной лотереи вынуждена организовать свою лотерею.

В Россию лотереи пришли позже. Об их популярности в XVIII в. косвенно свидетельствует сенатский указ от 7 декабря 1760 г. «о конфискации товаров, кои носят по домам для игриания лотерей». Но ограничивая или закрывая этим указом частные лотереи как вариант неизменно гонимых на Руси азартных игр, другим державным указом в том же году учреждается классная государственная лотерея. Доход от нее должен был пойти на содержание отставных и раненых офицеров и рядовых, билеты продавались по рублю. Лотерея эта не принесла ожидаемых выгод, и у Екатерины II сложилось плохое отношение к подобного рода «вредным выдумкам». «Слава Богу, мы не в таком положении, чтобы, для умножения дохода казны нашей несколькими ста тысяч рублей, мы имели нужду народу давать поощрение к большому мотовству и повод ко всем порокам, из того проистекающим» – так Екатерина II ответила «итальянским проекторам», предложившим в 1771 г. организовать в России лотерею наподобие генуэзской, а потом и вовсе запретила лотереи. К лотереям вернулись позже, и в 1782 г. в Уставе благочиния были строго определены правила о порядке

разрешения и проведения лотерей «для вспоможения разоренным от несчастных случаев». Оговаривалось, как часто можно проводить лотереи и на какую сумму, когда довольно разрешения губернатора, а когда надо просить позволения у министра и выше [5, т. XVIII, с. 28–29]. Благотворительные лотереи с разрешения местных властей были широко распространены в XIX в.

После Октябрьской революции 1917 г., когда разрушены были старые традиционные устои общества, когда в корне изменилось отношение к религии, понимание нравственности, когда теория «эроса крылатого» пыталась сокрушать институт семьи и воспевала свободу отношений между полами, – даже на фоне всех перемен отношение к азартным играм официально осталось отрицательным. Только теперь они осуждались как пережиток прошлого, развлечение «гнилой буржуазии», занятие, недостойное строителей социализма. Какие могут быть упования на счастливый шанс, когда и так ясен и понятен путь, который приведет всех в счастливое будущее? Азартные игры презирались, об игорном бизнесе не было и речи (как и о любом бизнесе).

В самые первые годы советской власти лотерей не было, но очень скоро отношение к ним переменялось. Уже в начале 1920-х гг. лотереи были объявлены делом государственной важности. Как один из способов привлечения средств населения в государственный бюджет они масштабно проводились по всей стране. Названия лотерей говорят сами за себя: лотереи Помощи голодающим и ликвидации Последствий голода при ВЦИК 1922–1923 гг.; лотереи Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК и Деткомиссии при ВЦИК 1925–1932 гг.; книжная лотерея «Долой неграмотность» 1925 г.; всероссийская лотерея Общества борьбы с алкоголизмом 1929–1932 гг. [31]. Когда купить на выигранные деньги было нечего, особо популярны были вещевые лотереи. Призы могли быть самыми разными, лотереи Авиахима и Осоавиахима (1926–1941) разыгрывали противогазы, мелкокалиберные винтовки, воздушные экскурсии над великими стройками индустриализации<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Кучинский, 2008. URL: <http://ip.ntv.ru/news/1964/>

Некоторые советские лотереи, особенно в самые трудные для страны годы, в первые пятилетки, в военные и послевоенные годы, отличались тем, что в них участвовали в «добровольно-принудительном порядке»: играть или не играть в лотерею, – конечно же, дело личного выбора, но это дело на благо страны, поэтому лотерейные билеты активно распространялись, ответственные работники должны были личным примером увлекать рядовых граждан участвовать в розыгрышах, покупать билеты, и все, кто хочет показать себя сознательным членом общества и быть на хорошем счету, должны были поступать так же.

Среди всех советских лотерей самой популярной было Спортлото (1970–1992), доходы от которого шли на развитие в стране спорта. В Спортлото с увлечением играли от мала до велика. Розыгрыши тиражей показывались по телевизору, печатались в центральной прессе. Шесть заветных номеров пытались угадать всеми способами, просто так наудачу или при помощи теории вероятностей, математики высчитывали поле, в которое наиболее вероятно попадет выигрыш, кто-то получал за счет этого мелкие, но относительно регулярные выигрыши, кто-то охотился только за большим кушем. В Москве было особое место встречи ярых лотерейных игроков – возле метро «Пушкинская», – где они сверяли данные и результаты вычислений, сообща продумывали теорию выигрыша, точно так же, как встарь, пытались «угадать систему». По сути, это была единственная в последние десятилетия существования советской власти легитимная азартная игра, за исключением ставок на бегах. «Банкометом» вступало само государство, которое во благо себе рачительно использовало страсть советских граждан к игре.

Спортлото прекратило свое существование в начале 1990-х вместе с Советским Союзом, а в 1993 г. открылся первый официальный игорный дом, и игорный бизнес совершенно законно вступил в свои права. Всего в том же 1993 г. в России открылось около 30 игорных домов.

Гонения на азартные игры и отсутствие официальных игорных домов вовсе не означает, что в СССР их вовсе не было. Были и игры, и дома, где собирались,

чтобы играть, и не только в криминально-маргинальной среде, в чаду притонов и малин, – такими занималась милиция, не о преступной среде здесь речь. Основная масса азартных игроков к ней не имела никакого отношения. Просто были дома, где целенаправленно собирались, чтобы играть, знакомые и знакомые знакомых, надежные, небогатливые люди, по советским меркам состоятельные. Принято было играть на наличные. В ходу были огромные по тем временам деньги, за ночь могли проиграть несколько «Волг». Это не были игорные дома в западноевропейском понимании, но это была своего рода субкультура игроков, многие из которых реально жили не на скромную зарплату, а на доходы от игры, здесь были свои знаменитости, авторитеты, виртуозы, легенды. И эта субкультура существовала в недрах государства «строгого режима», парадоксально включая в себя отчасти и тех, кто по долгу службы был оплотом этого государства. Игра объединяла совершенно разных по социальному статусу и мировоззрению людей. За одним столом собирались, играли и ценили друг в друге партнеров врачи, адвокаты, театральные знаменитости, свободные художники, отпрыски дворянских фамилий, никак не вписавшиеся в советский образ жизни, и тут же рядом плечом к плечу крупные советские чиновники, иногда даже министры и члены Политбюро. Играли ночами, утром спешили на работу, чтобы не опоздать, хозяйка квартиры обычно готовила кофе. Конечно, все это было нелегально, хотя де-юре было трудно придаться, ну собрались друзья за столом, ну перекинулись в картишки, кто докажет реальные ставки? – но главное, все это не в духе советского времени, как говорится, «наши люди» в карты машины не проигрывают.

Всегда в любом обществе есть некая категория людей, для которых игра становится не просто отдыхом, времяпрепровождением, но «второй реальностью», а еще точнее, паллиативом реальной жизни, источником страстей, азарта, поиска. После крушения советской идеологии и изменения государственного строя они вышли из подполья. Демократические свободы и новый предпринимательский дух распространялись и на сферу игры, сами решайте, что морально, а что

аморально, связываться или нет с игорным бизнесом. Постсоветский игорный бизнес был оснащен на ультрасовременном техническом уровне, игорные дома росли как грибы после дождя, занимая площади маленьких магазинчиков, молодежных клубов, комбинатов бытового обслуживания. Из разных городков и глубинок стали доходить возмущенные возгласы, что местные бизнес-воротилы забрали под игровые автоматы помещение у школы, у детского сада, у поликлиники... В России всегда так: если изменение курса, то «перегиб», если перелом, то уж «великий».

Критика игорного бизнеса на постсоветском пространстве была справедлива и не нова, все та же тревога, что народ развращается. Но моралисты уже не первый век говорят, что любая азартная игра «отвлекает от правильного пути к благосостоянию». Время от времени власти к ним прислушиваются. Вот и сейчас после более чем 15-летнего процветания игорного бизнеса на постсоветском пространстве принято решение о его жестком упорядочивании «в целях защиты нравственности, прав и законных интересов граждан» (Федеральный закон, глава 1, статья 1, п. 1). Вступил в силу Федеральный закон о регулировании деятельности по организации и проведению азартных игр, т.е. о закрытии с 1 июля 2009 г. всех игорных заведений вне специальных зон. При этом зоны четырех будущих российских лас-вегасов оказались абсолютно не подготовлены [14]. Никакой инфраструктуры, из столичных огней прямо в чистое поле, освоишь – молодец, загнешься – и не такие потери бывали, хоть продолжение «Поднятой целины» пиши, только в духе предпринимательства и коммерции нашего времени.

В прессе, в Интернете ведутся дискуссии, почему игорный бизнес фактически закрыли. «Россиянин не должен играть! Россиянин должен работать! Именно так за народ решило его Правительство! ...играть должны в зонах!» [7]. Ужесточения в отношении игорного бизнеса продолжают и набирают силу. Сам мэр Москвы выступил с предложениями об ограничении деятельности лотерей, а также об ограничении игорной деятельности в сети Интернет и виртуальных игр, которые ведутся на деньги. В его трактовке понятия игорного биз-

неса и азартной игры имеют тенденцию к расширению, охватывая самые разные виды игр на удачу [12; 29].

Так почему игорный бизнес сослал в зоны и именно сейчас? У экономистов будут свои объяснения – колоссальные слабо контролируемые денежные потоки (объем игорного рынка в 2008 г. составлял 3,6 млрд рублей), у моралистов – свои. В контексте же общего разговора о «недетских играх» и взаимоотношениях игры и власти высвечиваются свои резоны.

Игры и игорный бизнес начинают строжайше контролироваться или даже изгоняться в периоды ужесточения и централизации власти, то самое закручивание гаек, или, говоря языком сегодняшним, во время выстраивания вертикали власти. Игорная индустрия – это не только почти не поддающаяся регулированию сфера бизнеса, но и альтернативные бюрократическому государству образ жизни и психология: кому тошен «труд упорный» – играй, пытай счастье (или несчастье), имей странный источник дохода, погуби себя или осчастливь. Образ такого Homo ludens совсем не в духе дня сегодняшнего! «Человек играющий» не может быть надежной опорой для великодержавного строительства и построения вертикали власти. Игрок – бракованный «винтик» для государственной машины.

Но совсем без игры нельзя, а значит, она должна приносить прибыль не кому-нибудь, а государству. И государство предлагает «свою игру» – в ноябре 2009 г. стартует грандиозная лотерея «Гослото» с суперпризом 100 млн рублей. Это одна игра на всех по правилам, предложенным государством.

Сколь доходны для государства подобные лото в наше время, можно судить, например, по итальянской лотерее Superenalotto. Данные по ней опубликованы. Накануне розыгрыша страсти накалялись, за ее билетами выстраивались долгие очереди, организовали особые акции по привлечению иностранцев, они прилетали в Италию на несколько часов на специальных чартерах, чтобы купить лотерейные билеты. Джекпот составил почти 148 млн евро. А всего участники Superenalotto сделали ставки на астрономическую сумму – 2 млрд 212 млн евро. Так что, вне сомнений,

главным победителем этой лотереи стало государство, которое получает 49,5% всех сборов<sup>5</sup>.

В лотерею государство выигрывает всегда. Надо только, чтобы население поверило в эту игру.

\*

Игра, разноликая и бесконечно вариативная, не знающая застывших форм, древняя и легко подстраивающаяся под любое время, привносит в культуру избыточность и многообразие. Ю.М. Лотман писал, что потенциал развития культуры как сверхсложной системы связан с тем, что в ее строго детерминированной организации должен присутствовать «механизм для выработки неопределенности» [25, с. 90–93]<sup>6</sup>. В роли такой «неопределенности» может выступать любое отступление от канонов, любое нарушение абсолютной незыблемости установленного порядка: новаторские идеи, нетипичные поступки личностей, субкультурные течения и веяния моды. В этой роли могут выступать и игры с их обособленными семиотическими пространствами и альтернативными стратегиями жизни.

Историко-эволюционный смысл такой избыточности в том, что в ней могут содержаться в зародыше некие варианты будущего [2, с. 461]. «Сфера непредсказуемости – сложный динамический резервуар в любых процессах развития» [24, с. 128; см. также с. 17–34; 96–97]. Так что внутреннее многообразие культуры, ее неоднородность и сосуществование в ней различных семиотических систем – не излишество и «роскошь», а жизненная необходимость и одна из универсальных закономерностей ее существования. И игра – это та самая избыточность, за счет которой социокультурная система может меняться и развиваться, а значит, быть жизнеспособной.

Пусть у игры нет прямого полезного результата, но у нее есть свой «высший смысл», который высвечивается лишь в отдаленной исторической перспективе. Играя, мы пробуем разные сценарии

жизни, примеряем новые социальные роли, вторгаемся в сферы, неподвластные рациональному знанию, тем самым конструируя новые социальные реальности, пусть даже в масштабе игры. И этот игровой опыт может быть востребован прихотливыми переменами времени, как порох, который долгое время использовали в средневековом Китае лишь для фейерверков и развлечений.

Игра, или скажем шире, ludic-составляющая культуры, неподвластна запретам. Гонимые законами и уложениями, облагаемые штрафами и взысканиями, азартные и опасные игры, игрища и лицедейства, несмотря ни на что, победно шествуют из века в век, оставаясь неотъемлемой частью культуры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Альбедиль М.Ф. Игровое начало в Индуизме // Игра и игровое начало в культуре народов мира / Под ред. Г.Н. Симанова. СПб.: МАЭ РАН, 2005. С. 155–170.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
3. Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США // Антология исследований культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. Т. 1. С. 271–285.
4. Большая советская энциклопедия: В 30 т. М.: Сов. энциклопедия, 1974. Т. 15.
5. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. СПб.: Акц. общ. Брокгауз-Ефрон, 1890. Т. I; 1896. Т. XVIII.
6. Велецкая Н.Н. Языческая символика славянских архаических ритуалов. М.: Наука, 1978.
7. Вестник игорного бизнеса. [Электронный ресурс] URL: <http://vib.adib92.ru/main/mhtml?pubID=7695>
8. Власова З.И. Скоморохи и фольклор. СПб.: Алетейя, 2001.
9. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983; Т. 4. 1984.

<sup>5</sup> URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/8216505.stm>; <http://www.izvestia.ru/news/news213623>

<sup>6</sup> Лотмановские идеи перекликаются с введенным английским антропологом В. Тэрнером понятием «коммунитас». По В. Тэрнеру, коммунитас – это моменты нарушения социального порядка, особое недифференцированное состояние общества, которое противопоставляется стабильной социальной «структуре». «Коммунитас» и «структура» – два параметра, две противоположности, существующие как диалектическое единство. Ни одно общество не может нормально функционировать без этой диалектики [32, с. 170, 197–199].

10. Гуревич А.Я. Ведьма в деревне и перед судом (народная и ученая традиции в понимании магии) // Языки культуры и проблемы переводимости. М.: Наука, 1987. С. 12–46.
11. Даркевич В.П. Народная культура средневековья. М.: Наука, 1988.
12. Деловая пресса. [Электронный ресурс] URL: [http://www.businesspress.ru/newspaper/article\\_mId\\_34\\_aId\\_486362.html](http://www.businesspress.ru/newspaper/article_mId_34_aId_486362.html)
13. Достоевский Ф.М. Игрок // Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 5. Л.: Наука, Ленингр. отд., 1973.
14. Зубарев Е. Игровой бизнес прощается, но не уходит. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosbalt.ru/2009/07/01/651421.html>
15. Ирзиглер Ф., Лассота А. Нищие и фигляры, шлюхи и палачи: маргинальные группы и аутсайдеры в Кельне 1300–1600 гг. (обзор) // Культура и общество в средние века: методология и методика зарубежных исследований / Под ред. А.Л. Ястребицкой, А.Я. Гуревича. М.: Изд-во ИНИОН АН СССР, 1987. Вып. II.
16. Кадмин Н.Я. Философия убийства. М.: Грифон, 2005.
17. Кайуа Р. Игры и люди: Статьи и эссе по социологии культуры. М.: ОГИ, 2007.
18. Кинжалов Р.В. Об одном игровом ритуале Месоамерики // Игра и игровое начало в культуре народов мира / Под ред. Г.Н. Симакова. СПб.: МАЭ РАН, 2005. С. 4–17.
19. Костомаров Н.И. Очерк домашней жизни и нравов великорусского народа в XVI–XVII столетиях. М.: Республика, 1992.
20. Леви-Стросс К. Неприрученная мысль // Первобытное мышление. М.: Республика, 1994. С. 111–336.
21. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 481–508.
22. Лихачев Д.С. Картежные игры уголовников // Статьи ранних лет: Сборник. Тверь: Твер. обл. отделение Рос. фонда культуры, 1993. С. 45–53.
23. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб.: Искусство – СПб., 1994.
24. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Прогресс Гнозис, 1992.
25. Лотман Ю.М. Статьи по типологии культуры. Тарту, 1973.
26. Миллер С. Психология игры, СПб.: Университетская книга, 1999.
27. Морозов И.А., Слепцова И.С. Круг игры. Праздник и игра в жизни севернорусского крестьянина (XIX–XX вв.). М.: Индрик, 2004.
28. Мосс М. Физическое воздействие на индивида коллективно внушенной мысли о смерти // Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1996. С. 223–242.
29. Риановости. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rarib.ru/news/id/409/>
30. Тацит К. Сочинения. СПб.: Наука, 1993. Кн. 13.
31. Теремов В.Н. Каталог лотерейных билетов РСФСР и СССР центральных выпусков (1922–1992). Саранск, 1996.
32. Тэрнер В. Символ и ритуал. М.: Наука, 1983.
33. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии / Пер. с англ. М.К. Рыклина. М.: Политиздат, 1980.
34. Хейзинга Й. Homo Ludens. М.: Прогресс; Академия, 1992.
35. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.

# Воспитание ребенка: чего ждет семья от школы, а школа от семьи

Социокультурная модернизация образования, осуществляемая сегодня в российской школе, предполагает существенное увеличение роли воспитательного потенциала школы. Ее выпускники должны быть, в идеале, толерантными людьми, которые разделяют общечеловеческие ценности, способны к овладению новым опытом, обладают критическим мышлением и т.д. Кроме этого, важнейшей задачей современной школы является формирование у подрастающего поколения граж-

данской идентичности – осознания себя гражданином страны, имеющим для человека личностный смысл.

Насколько школа и семья действуют согласованно в процессе воспитания ребенка, какие аспекты деятельности школы остаются неясными для родителей? Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо проводить исследования. Цель данной работы – рассказать об одном из них.

Проведенный в ходе нашего исследования опрос включал в себя два этапа: на вопросы идентичного содержания отвечали родители учеников младших классов и учителя; родители должны были оценить важность формирования

Таблица 1  
Качества, которые должна формировать у ученика начальная школа  
(результаты опроса родителей, N = 120)

№ п/п	Название личного качества	Оценка важности формирования личного качества, %		
		Балл по шкале		
		3	2	1
1	Уверенность в себе	73	25	2
2	Умение постоять за себя, дать «отпор» обидчику	65	29	6
3	Работоспособность	60	37	3
4	Самостоятельность	58	41	1
5	Общительность	51	46	3
6	Любовь к Родине, знание и уважение ее истории	47	46	7
7	Овладение навыками организации собственного времени	47	49	4
8	Любовь к своему городу	46	51	3
9	Умение работать в команде, группе	39	49	12
10	Альтруизм, умение «творить добро просто так»	38	55	7
11	Умение быть терпимым к иному мнению, взгляду на мир	37	58	5
12	Инициативность	36	61	3
13	Любовь к своей национальной культуре, принятие ее ведущих ценностей	27	64	9

Таблица 2

Качества, которые должна формировать семья у ученика начальной школы (результаты опроса учителей, N = 50)

№ п/п	Название личного качества	Оценка важности формирования личного качества, %		
		Балл по шкале		
		3	2	1
1	Умение быть терпимым к иному мнению, взгляду на мир	76	20	4
2	Овладение навыками организации собственного времени	68	30	2
3	Самостоятельность	60	36	4
4	Работоспособность	56	42	2
5	Любовь к Родине, знание и уважение ее истории	55	45	0
6	Любовь к своему городу	51	45	4
7	Умение постоять за себя, дать отпор обидчику	50	46	4
8	Уверенность в себе	46	52	2
9	Общительность	45	47	8
10	Любовь к своей национальной культуре, принятие ее ведущих ценностей	32	66	2
11	Альтруизм, умение творить добро «просто так»	10	60	30
12	Инициативность	15	65	20

определенного личного качества в школе, а учителя – важность формирования того же качества в семье. Оценка проводилась по трехбалльной шкале: 1 – это качество для ученика начальной школы не столь существенно; 2 – это качество для ребенка важно; 3 – это качество чрезвычайно важно.

Рассмотрим результаты опроса, представленные (по убыванию ответов «это качество чрезвычайно важно») в табл. 1 и 2.

#### Обсудим полученные результаты.

Что общего продемонстрировали семья и школа в вопросе отношения к тем личностным качествам, которые значимы сегодня для ученика младшей школы? Это, во-первых, полное *единство* семьи и школы по поводу того, что *инициативность* как качество личности не является для ребенка социально желательным (и родители, и учителя поставили это качество на одно из последних мест). Во-вторых, социально желательными для семьи и школы качествами являются *работоспособность*, *самостоятельность*, *овладение навыками организации собственного времени* (и родители, и учителя поставили эти качества на первые места).

Иначе можно сказать так: ребенок, отличающийся повышенной любознательностью и неусидчивостью, неудобен и для учителя, и для родителя. Это мож-

но понять, ведь именно такие дети отличаются от сверстников независимостью поведения и усиленной потребностью в самовыражении, богатством своих эмоциональных состояний, неуправляемостью и бунтарством. С таким ребенком слишком много проблем.

Однако есть большая вероятность того, что именно этот ребенок – пусть непослушный и недисциплинированный – обладает и большим потенциалом развития, что является одним из критериев общей одаренности. Конечно, судить об особенностях развития конкретного ребенка должен специалист, однако и родителям и учителям необходимо иметь представление об индивидуально-типических особенностях, отличающих одних детей от других для того, чтобы из-за элементарного незнания не «сломать на корню» формирующийся талант.

Психологи хорошо знают, что успехи и достижения людей зависят не столько от их способностей, сколько от их представлений о своих возможностях и о своем будущем. Говоря иначе, тот, кто уверен в себе, с большей вероятностью добьется жизненного успеха, чем тот, кто во всем сомневается и ни во что не верит. Именно поэтому «неудобному» для взрослого ребенку нельзя внушать мысль о его несостоятельности – на-



об авторе



Н.А. Пастернак, старший научный сотрудник ФИРО, доцент Московского медико-стоматологического университета

против, у него с малых лет надо формировать то, что называется установкой на успех. Для этого и родители и учителя должны обладать необходимой психолого-педагогической компетентностью, различая понятия «формирование установки на успех» и «уверенность ребенка в себе».

Вернемся к полученным нами данным: так, если родители желают, чтобы школа развивала прежде всего *уверенность ребенка в себе* (75% опрошенных нами родителей считают это качество самым важным из всех других), то учителя, напротив, хотели бы, чтобы семья в формировании данного качества ребенка не переусердствовала (чуть более 50% учителей считают это качество для ребенка просто важным, менее 40% – очень важным). Кто из них прав?

На мой взгляд, правы учителя, на собственной шкуре испытав, как тяжело общаться с чрезвычайно уверенным в себе ребенком. Такой ребенок, подобно воспитавшему его взрослому, никогда ни в чем не сомневается, он всегда знает, «как надо». По этому поводу уместно вспомнить слова Александра Галича, который писал:

Не бойтесь тюрьмы, не бойтесь сумы,  
Не бойтесь мора и глада,  
А бойтесь единственно только того,  
Кто скажет: «Я знаю, как надо!»

Вообще, опытные педагоги давно уже поняли, «как лучше» воспитывать ребенка в школе. Так, замечательный отечественный педагог Ш.А. Амонашвили пишет по этому поводу следующее: «Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неудачам. Учитель должен искренне радоваться каждому их успеху, выражая гордость за свой класс, за своего ученика. Допустим, учащиеся справились со сложной математической задачей или написали интересные сочинения на свободную тему. После просмотра работ учащихся (на другой день, на любом первом же уроке) учитель, войдя в класс, воодушевленно говорит: “Ребята, я хочу всех вас поблагодарить за радость, которую вы мне доставили... Знаете, ваши работы просматривали учителя в нашей учительской... И они удивились: ‘Неужели Ваши малыши способ-

ны на такое?’ Я был уверен, что все вы у меня способные, но такого успеха не ожидал!” <...> Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудачи школьника опять-таки должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму *обнадеживающего сочувствия*, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь. Такое сочувствие можно выразить по-разному в зависимости от индивидуальной значимости для школьника своей неудачи, например: “Ну что же, попробуем еще раз!”, “Ты не огорчайся, это бывает... Давай попробуем вместе!” “Как же это так? Это, наверное, случайно так получилось! Давай выясним причину!”, “Ты обязательно добьешься, только надо быть внимательным и сосредоточенным”» [1, с. 414–415].

Вновь вернемся к полученным нами результатам: если учителя ждут от родителей того, чтобы в семье у ребенка формировалось такое качество, как *терпимость* к иному мнению, взгляду на мир (они поставили его на первое место), то родители более скромны в своих ожиданиях, поставив это качество на 11-е место (около 60% родителей считают, что терпимость важна, но не в такой степени, как, например, уверенность в себе). Выявленные различия можно объяснить так: учителя по собственному опыту знают, как важно, чтобы в школе ребенок мог пребывать в мире и согласии с другими детьми, т.е. обладал навыками социализации, которые необходимы в общественной жизни. Родители же думают иначе: для них «идеален» тот ребенок, который любой ценой пробирует себе дорогу к успеху!

Полученные нами результаты находятся в противоречии с японским опытом, где вся система воспитания – в семье, детских садах, средней школе – подчинена главной задаче: формированию у детей навыков сотрудничества с другими людьми. Уже в детских садах ребят учат анализировать возникшие в играх конфликты и находить компромиссное решение. При этом в ссоры между детьми взрослые не вмешиваются: пусть учатся жить в коллективе сами!

Что же можно сказать по поводу наших результатов? Только то, что путь к толе-

рантному сознанию длинен и тернист, и нам еще понадобятся годы и годы для того, чтобы установки толерантного сознания стали нормой общественной жизни.

Последнее, что характеризует общность ответов и родителей и учителей, – достаточно спокойное отношение к необходимости формирования у ребенка таких качеств, как любовь к Родине, своему городу, национальной культуре. Произошло это оттого, что резкое изменение социальной ситуации в России в 1990-х гг. нарушило социальную идентичность людей, которые сами стали сегодня родителями, учителями и т. д. В этой связи задача формирования общекультурной и гражданской идентичности учащихся общеобразовательной школы является чрезвычайно актуальной.

Учитывая и то, что процесс социализации протекает сегодня в ситуации гораздо большей социальной вариативности и неопределенности, чем ранее, чрезвычайно важно взаимодействие семьи и школы в процессе формирования самоопределения, ценностных ориентаций и жизненных планов современной молодежи.

Именно поэтому при анализе представленных экспериментальных данных возникает серьезный вопрос: *почему родители считают, что школа должна растить чрезвычайно уверенных в себе детей, которые могут при необходимости достойно за себя постоять?* Скорее всего, родители, не уверенные в завтрашнем дне и дезориентированные в системе общественных ценностей, проецируя на детей собственные страхи и опасения, так

видят путь к спасению – посредством агрессии и напористости.

Чтобы как-то скорректировать такую систему родительских ожиданий, нужна специальная работа: школа должна декларировать систему своих мировоззренческих ценностей, разъясняя их родителям.

Проведенное нами исследование позволило сделать следующие выводы.

Представления родителей и учителей об «идеальном» учащемся во многом не совпадают: для родителей самыми ценными являются такие качества детей, как уверенность в себе и умение за себя постоять, а для учителей – терпимость.

1. Семья не считает приоритетной задачей школы формирование у ребенка гражданской идентичности, а учителя не считают эту задачу приоритетной для семьи.

2. Ни семья, ни школа не считают очень важным формирование у детей таких качеств, как инициативность и альтруизм.

Из всего вышесказанного становится понятным, что повышение психолого-педагогической компетентности и родителей и учителей является на сегодняшний день актуальной задачей, без выполнения которой реализация тех задач, которые сформулированы в новом образовательном стандарте, едва ли выполнима.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Установление гуманных отношений в процессе обучения // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 412–421.

# От здоровьесберегающего образования к здоровьесозидающему

«С

овременный мир стремительно меняется», «специальные знания устаревают через каждые пять лет», «о профессиях, которые возникнут через два-три года, сегодня мы даже

не подозреваем» – эти и подобные им утверждения сегодня кажутся совершенно очевидными и даже банальными. Вместе с тем образование по-прежнему «передает знания», занимается профориентацией и социализацией, ждет социального заказа и, как может, пытается ему соответствовать.

Без фундаментального поворота, без глубинного переосмысления своей роли в развитии общества и культуры школа рискует быстро превратиться в анахронизм и со временем просто отмереть за ненадобностью (функции обучения возьмут на себя продвинутое медиа, а контроля уровня полученных знаний – государственные агентства). Совсем не случайно в проекте Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. на первом месте в ряду задач стоит «модернизация общего и дошкольного образования как института социального развития».

Чтобы исполнять роль источника социокультурного развития, образование должно стать созидательным – не передавать и ретранслировать известное, а творить новое, продвигать эти новации в сферу социальных отношений и культурных деяний. И здесь видятся как минимум пять следующих направлений принципиальной модернизации.

1. *От воспроизводства культуры и социальных отношений в образовании к образовательному социокультурному творчеству*: современная школа может и должна выйти за свои стены и дать детям реальные образцы не имитационной, а жизнеспособной деятельности.

2. *От психологической наивности и воспроизводства известных технологий в образовании к образовательному психолого-педагогическому профессиональному творчеству каждого учителя*: нужна новая система партнерства учителя и психолога, нацеленная на создание уникальных и высокоэффективных образовательных практик.

3. *От авторитарно-репродуктивного к сотворчески-одаривающему образованию*: на смену гуманистическим декларациям о сотрудничестве, о субъект-субъектности должно прийти глубокое понимание реальной сущности (острой необходимости) ученика учителю. Это позволит постепенно сформироваться практикам взаимного развития взрослого и ребенка, взаимного одаривания тех, кто уже ушел из мира детства, но не чужд ему, и тех, кто пребывает в нем.

4. *От медиазависимого образования к медиасозидающему образованию*: агрессивная экспансия медиа зачастую перекрывает учебно-воспитательные усилия педагогов и родителей. Школа должна научить ребенка грамотно работать с информационными потоками, рефлексивно относиться к их содержанию, формировать собственное развивающее информационное пространство: газету, сайт, телерадиостудию и другие ресурсы.

5. *От здоровьесберегающего (а на самом деле все еще здоровьеразрушающего) к здоровьесозидающему образованию*:



об авторе



С.Ю. Степанов, директор АНО «Павловская гимназия», профессор Национального исследовательского университета Высшая школа экономики, доктор психологических наук

необходимо отказаться от установки на сохранение исходного уровня здоровья и перейти к продуманной стратегии наращивания психофизического потенциала всех участников образовательного процесса, в том числе и педагогов. Это комплексная задача, решать которую нужно и через трансформацию содержания, и через изменение формы его организации, помня, что здоровье в том числе зависит от правильного ритма накопления и траты сил.

Сосредоточимся на последнем из обозначенных направлений, поскольку именно оно, с нашей точки зрения, определяет важнейшие для модернизации образования условия – социальные, психологические и физические ресурсы и возможности субъектов образования, ребят и взрослых. Кроме того, это направление связано с целым пластом медико-социальных проблем. Так, согласно докладу Совета Федерации РФ «О положении детей в РФ» 2009 г., обучение в школах становится опасным фактором для здоровья детей. Отмечается тенденция, при которой практически каждый здоровый ребенок при поступлении в I класс к концу учебы в школе приобретает два, а то и три хронических заболевания [1, с. 27].

Организаторами образования, а также государственными санитарными правилами и нормами (СанПиН) в лучшем случае учитываются состояние и динамика общей и умственной работоспособности учащихся в масштабе учебной недели или дня и практически никак – в течение учебного года. Казалось бы, очевидные диспропорции в организации годового образовательного цикла упорно не замечаются. После трех месяцев вынужденного летнего безделья, когда дети отвывают от образовательного труда и многое из выученного материала забывают, им требуется целый месяц (сентябрь) на восстановление учебно-

Таблица 1  
Четвертная организация образовательного годового цикла

Четверть	Учебные периоды (недели)	Каникулы (недели)
I	9	1
II	7	2
III	10	1
IV	8	14
итого	34	18

го ритма и вспоминание того, что они изучали в прошлом году. Из-за череды праздников, годовых контрольных и эк-

заменов май также оказывается практически не учебным месяцем. Таким образом, весь объем образовательной нагрузки приходится на семь месяцев. Самая тяжелая и продолжительная III четверть выпадает на критический для здоровья зимне-весенний период. Парадоксально, но после наиболее перегруженных четвертей отдых учащихся оказывается менее продолжительным, чем после кратковременных учебных периодов. Естественно, что после I и III четвертей школьники не успевают восстановиться.

При таком ритме учебных нагрузок и рекреативных периодов (табл. 1), даже если все общеобразовательные учреждения России станут «школами здоровья», у наших детей просто не хватит физических и психических резервов для учебы. И здесь вряд ли поможет сокращение учебных программ и разного рода приемы «здоровьесбережения»: физкультминутки на уроках, подвижные перемены, медицинское просвещение и пр. Статистика свидетельствует, что в процессе школьного обучения частота функциональных нарушений от I к XI классу возрастает на 86,5%, частота хронических болезней – на 100%. В лицах, гимназиях эти цифры еще бо-

**Четвертная организация учебного года воспроизводит порочный круг «аврално-героического» менталитета большинства россиян, которые с малолетства приучаются к лени и праздности летом, а затем к авралам и штурмовщине в учебное время. Потом уже в зрелом возрасте это перерастает в хроническую неспособность работать ритмично, напряженно и результативно.**



об авторе



*Е.З. Кремер, заместитель директора АНО «Павловская гимназия» по психолого-педагогическому сопровождению*

Таблица 2  
Среднее число пропущенных учебных дней, приходящихся на одного учащегося, в четвертях

Образовательное учреждение	Учебные четверти			
	I	II	III	IV
Школа	2	3	3	2
Гимназия	3	5	7	6

более пессимистичны – количество пропущенных учебных дней на одного учащегося в гимназии, как правило, выше, чем в школе (табл. 2).

Еще при работе над докладом для Госсовета РФ в 2001 г. С.Ю. Степанов и Г.А. Разбивная вышли с инициативой по радикальному переустройству четвертной организации учебного года. Такая система, во-первых, наносит невосполнимый вред здоровью детей, когда девятимесячный объем образовательной нагрузки учителя фактически вынуждены втискивать в семь месяцев. Во-вторых, она воспроизводит порочный круг «аврально-героического» менталитета большинства россиян, которые с малолетства приучаются к лени и праздности летом, а затем к авралам и штурмовщине в учебное время. Потом уже в зрелом возрасте это перерастает в хроническую неспособность работать ритмично, напряженно и результативно. При этом и культура отдыха оставляет желать лучшего. А ведь приверженность к «героическому преодолению нами же созданных препятствий» и кампанейщине серьезнейшим образом сказывается на экономических и производственных процессах в России и, в конце концов, на ее конкурентоспособности. Краткость весенних и осенних каникул, а также несоразмерная продолжительность летних не позволяют организовать

полноценный совместный отдых детей с родителями. По большей части дети просто сидят дома за компьютерами или бродят по улице, пока родители заняты работой. Праздность и социальная заброшенность проявляются в росте числа случаев противоправного поведения детей и подростков в периоды каникул. И это далеко не все негативные социокультурные следствия четвертной системы, которые пока неочевидны для тех, кто определяет образовательную политику в России.

Сегодня часть школ, особенно лицей и гимназии, чтобы преодолеть недостатки четвертной организации учебного года, переходят на триместровую систему. В классическом варианте она строится так: пять недель учебных, затем – неделя отдыха. При этом, безусловно, повышается равномерность нагрузок, ритм труда и отдыха становится более приемлемым, но возникает целый ряд проблем.

Во-первых, периоды отдыха слишком малы, чтобы школьники успели восстановить силы, и не совпадают с традиционными каникулами; все это препятствует организации семейного отдыха, особенно если дети из одной семьи учатся в разных образовательных учреждениях.

Во-вторых, слишком короткий период обучения (пять недель) еще и сокращается наличием после каждого недельного перерыва этапа «вработывания» (в динамике работоспособности выделяется четыре этапа: вработывание, оптимум, предутомление и утомление), который составляет минимум неделю, а у младших школьников доходит до двух недель.

В-третьих, психологический «вес» итоговых оценок по триместрам значительно выше, чем у четвертных, что порождает дополнительные высокие нервно-психические нагрузки и стрессы, демотивирует тех, кто получил низкие оценки (даже одна такая оценка из трех перечеркивает возможность получить высокий бал в году).

В некоторых учебных заведениях пытаются использовать организацию года по триместрам, сохраняя традиционные каникулы. Но тогда возникает проблема с окончанием учебного периода (итоговые аттестации, оценки, вес которых высок) фактически сразу после каникулярного отдыха. Во всех вариантах остается вопрос о чрезмерно длительных летних трехмесячных каникулах. Таким образом, в три-

Таблица 3  
Модульная система организации образовательного годового цикла

Модули на 2010/2011 уч. г.	Учеба (кол-во недель)	Каникулы (кол-во недель)
01.09–23.10	7	2
05.11–23.12	6,5	2,5
11.01–22.02	6,5	2
09.03–23.04	7	2,5
10.05–30.06	7	9
Итого	34	18

местровой системе задачи снятия чрезмерных учебных и нервно-психических нагрузок решаются далеко не полностью.

В Павловской гимназии принята модульная система организации учебного года, разработанная с учетом годовых психофизиологических ритмов и динамики работоспособности в сезонном разрезе. Она включает в себя пять равноценных периодов обучения (модулей) вместо четвертей и пять каникулярных периодов между модулями, в основном совпадающих с традиционными (табл. 3).

Учебный год составляет 10 месяцев, летние каникулы – 2 месяца, которые могут рассматриваться как шестой – рекреативный – образовательный модуль. В его рамках можно решать целый ряд задач, связанных с развитием культуры досуга, социальной активности, волонтерства, реализацией всевозможных творческих и спортивных проектов (различного рода детско-родительских фестивалей, соревнований, в том числе международных и т.п.). Каникулы между модулями совпадают с основными государственными и традиционными праздниками (4 ноября, Новый год и Рождество, 23 февраля и 8 марта, 1 и 9 мая). Таким образом, модульная система задает новый более размеренный социокультурный ритм семейной событийности, сохраняет достоинства четвертного деления (после учебы – каникулы), позволяет снять имеющиеся к четвертной и триместровой системе претензии:

- нагрузка распределяется равномерно (пять модулей по семь учебных недель), а регулярные каникулы не менее чем по две недели дают возможность детям практически полностью восстанавливаться;
- четкая привязка к общероссийским праздникам стимулирует семейный отдых родителей с детьми;
- каникулы начинаются после подведения итогов обучения за период, дети отдыхают спокойно, да и учителя имеют регулярную возможность не только для методической работы, но и для восстановления сил (нет пресловутого «выгорания»);
- выставление годовых оценок упрощается (из пяти отметок легче вывести годовую оценку, чем из трех и четырех);
- пять итоговых оценок представляют собой линейку успешности ученика

и создают дополнительную мотивацию для добросовестной учебы (тройка, полученная за первый модуль, не препятствует получению пятерки за год при постепенном улучшении результатов, например – 3, 4, 5, 5, 5)<sup>1</sup>;

- летние каникулы длятся два месяца (за это время можно полноценно отдохнуть и еще не совсем отвыкнуть от школы, не до конца растерять приобретенные в предыдущем году знания).

В процессе работы выявились и проблемные моменты модульной системы. В первую очередь они связаны с ее экспериментальным характером – все нормативные и отчетные документы (включая классные журналы), методические разработки, графики проведения государственных аттестационных испытаний и экзаменов ориентированы на четвертную и отчасти триместровую систему. Это создает определенные сложности в организации учебного процесса, особенно в IX и XI классах – для них приходится сокращать каникулярные периоды внутри года и за счет этого выходить на завершение учебы к июню.

Существуют и некоторые психологические сложности адаптации к новой системе, как у ребят, так и у взрослых. В наибольшей степени они проявляются в пятом модуле. Оказывается, многолетняя привычка отдыхать начиная с конца мая просто «сидит в подкорке» и очень непросто заставить себя продуктивно работать, когда большинство других школ уже на каникулах.

Однако преимущества и позитивные эффекты модульной системы столь очевидны, что она горячо поддерживается большинством педагогов и родителей Павловской гимназии. Наблюдение показывает, что гимназисты меньше болеют и лучше учатся, чем до прихода в Павловскую гимназию. Эффективность такой организации учебного года сейчас изучается, в том числе с помощью современных средств мониторинга психологического и психофизического состояния учащихся, анализа заболеваемости, утомляемости и состояния здоровья.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ежегодный доклад Совета Федерации ФС РФ «О положении детей в РФ». М., 2009.

<sup>1</sup> Четыре аттестации в год (при комбинации двух парных четвертных отметок – 5, 4, 4, 5 или 3, 4, 3, 4 – трудно вывести объективную годовую оценку) – это еще один минус в четвертной системе организации учебного года.

# Детский дом

## как пространство становления человеческого в человеке

В данной статье<sup>1</sup> речь пойдет о реструктуризации детских домов – проблеме, которую необходимо обсуждать в контексте философско-антропологических и психолого-педагогических представлений. Обозначу несколько позиций, которые, на мой взгляд, могут задать общую рамку такого обсуждения.

Не вдаваясь в тонкие различия и подробную аргументацию, можно утверждать, что сегодня в нашей стране сложились и худо-бедно сосуществуют две системы ценностей общественного бытия человека.

По сути, при их сопоставлении (кратко представленном в табл. 1) возникает первый проблемный вопрос: к какой из них относится сегодня идеология модернизации системы отечествен-

ного образования вообще и такое ее направление, как реструктуризация системы детских домов, в частности? Не требуется больших аналитических способностей, чтобы увидеть: на сей день довлеет та, что в табл. 1 находится слева. Здесь же располагается и главное ведомство нашего отечественного просвещения и образования по имени Министерство финансов; именно оно определяет, формирует и контролирует сегодня главные ориентиры общественного развития страны.

Однако я не финансист, я психолог развития, в данном случае – развития собственно человеческого в человеке. И поэтому обращусь к *внутреннему смыслу* того, что я относил к другой, второй системе ценностей, определяющей, на мой взгляд, пути и средства становления и развития действительно человечес-

Таблица 1  
Сопоставление двух систем ценностей общественного бытия человека

№ п/п	Первая система	Вторая система
1	Максимально эффективное использование человеческого ресурса с целью получения максимальной прибыли	Максимальное <i>наращивание</i> духовно-нравственного потенциала становящегося человека
2	<i>Оптимизация</i> затрат на увеличение деятельностного потенциала работника (его знаний, умений, компетенций)	Создание наилучших <i>условий</i> становления и развития личности
3	Доминирующая <i>мотивация деятельности</i> – присвоение и расширенное потребление каких-либо ресурсов	Доминирующая <i>трудовая мотивация</i> – служение Делу, своему призванию, Другому
4	Главный герой времени – <i>эффективный менеджер</i>	<i>Личностный способ бытия человека</i> – как любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни

<sup>1</sup> Статья подготовлена на основе доклада, с которым автор выступил на проблемном семинаре «Реструктуризация детских домов: проблемы и перспективы», проведенном ФГУ ФИРО 16 марта 2011 г.

кого, а не только функционально-деятельностного потенциала в человеке. Именно в этой системе ценностных ориентаций образования и следует обсуждать вопросы реструктуризации системы учреждений для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей.

Чтобы выявить этот внутренний смысл, необходимо определиться в двух фундаментальных категориях, а точнее – переосмыслить их.

Первая категория – «образование» – сегодня должна осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы жизни человека и форму становления «человеческого в человеке». Образование – это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума, как нас пытаются уверить в этом «эффективные менеджеры» от образования.

В антропологически ориентированном образовании, т.е. в образовании, понятием как особая антропопрактика, как практика во-человечивания человека, речь должна идти не о формовании его разрозненных знаний, умений, способностей, компетенций, которые только и востребованы социально-производственными системами и легко утилизируются ими же. А когда у человека за душой ничего больше нет, кроме перечисленного набора свойств, то он так же легко и, главное, целиком может тоже стать предметом утилизации.

И это не случайно так. По сей день главным ориентиром сложившихся принципов и форм организации образования остается тщательная подготовка выпускника для использования его в этих самых социально-производственных системах. Сегодня речь уже идет о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника – к старшей школе, старшеклассника – к профессиональной школе и т.д.

В образовании же, понятием как антропологическая практика, главным целевым ориентиром и главным обра-

зовательным результатом является *способность человека к саморазвитию* – во всех его духовно-душевно-телесных измерениях: как жизнеспособного *индивида*, как *субъекта* собственной жизни и деятельности, как *личности* во встрече с Другими, как уникальной *индивидуальности* перед лицом Абсолютного Бытия, перед Богом.

Одно из наиболее глубоких и перспективных определений категории «образование» было сформулировано в отечественной психолого-педагогической традиции XX столетия: образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления сущностных сил человека, его родовых способностей, обретения им образа человеческого, духовно-душевно-телесной целокупности в пространстве культуры и во времени истории.

**В образовании, понятием как антропологическая практика, главным целевым ориентиром и главным образовательным результатом является способность человека к саморазвитию – во всех его духовно-душевно-телесных измерениях.**

С философски-антропологической точки зрения этим все сказано. Но с конкретно-педагогической и конкретно-психологической точек зрения необходимо ответить на ряд специальных вопросов: как это возможно? как становится, при каких условиях раскрывается, обретает свою полноту подлинная человечес-

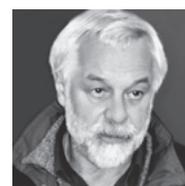
ность в человеке?

Сегодня уже очевидно, что человек в своей человечности существо не «гарантированное»: ни биогенетическая программа, ни социальные форматы автоматически не производят человека во всей его полноте. Можно было бы привести множество исторических примеров, когда делались попытки либо наблюдать, как человеческое существо биологически созревает, дорастает до полноты человеческой реальности, либо социально-политическими средствами сконструировать нового человека. Не получается и не получилось – ни в первом, ни во втором случаях. Так где же все-таки таится эта таинственная субстанция – *человечность*?

Чтобы ответить на этот важнейший вопрос психолого-педагогической антропологии, необходимо пристально рассмотреть такую системообразую-



об авторе



*В.И. Слободчиков, заведующий лабораторией Института психолого-педагогических проблем детства РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор*

щую категорию, как «детско-взрослая со-бытийная общность». При содержательном описании пространства становления и развития человека специально внимания заслуживает следующее существенное обстоятельство: человек при рождении попадает в уже обжитой, опознанный мир. Ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных, живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с родными, затем с близкими, впоследствии – еще и с дальними). Усиливая эту мысль, можно вообще сказать: *нигде и никогда мы не увидим человека до и вне его связей с другими*. Он всегда существует и развивается в со-обществе и через сообщество.

Живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство и внешняя противопоставленность друг другу указывают на то, что взрослый для ребенка не просто еще одно из условий его развития наряду со многими другими, а фундаментальное онтологическое (бытийное) основание самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке, основание его нормального развития и полноценной жизни.

Именно это изначальное единство я и называю *со-бытийной общностью*, имея в виду нераздельность и неслиянность разных и самостоятельных форм жизни. Подобная общность по сути и есть то «место», та ситуация развития, где впервые зарождаются собственно человеческие способности, позволяющие человеку стать и быть хозяином, распорядителем, а с Божией помощью и автором собственной жизни.

Чтобы обеспечить ребенку условия здоровой и духовно полноценной жизни, необходим взрослый человек. Это аксиома, не требующая сегодня доказательств. С большой степенью точности можно сказать, что «собственно человеческое в человеке» – это всегда другой человек. Детству естественно присущи стремления к дополнению, потребность и способность обретения полноты человеческого бытия. Старшие создают особую, располагающую, дружественную среду, в которой младшим легче осваивать и рассекречивать глубины и потенции собственного внутреннего мира, обогащать ими свою жизнь и жизнь

других людей. Иными словами, именно взрослые (в норме!) обеспечивают ребенку *презумпцию человечности* – право и возможность стоять на человеческом пути развития, по мере взросления становиться действительным автором собственного развития, или, говоря словами Г. Гессе, наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, сущностную, не случайную.

Взросление – дело трудное и даже болезненное. Если воспрепятствовать развитию человеческих способностей, ребенок может превратиться в карикатуру на человека или чудовище. К сожалению, иногда случается и такое. Если детскую душу ранить или оставить в запустении или воспользоваться неискренностью ребенка и вовлечь его в пагубу, он заболевает. В известных с детства сказках (будто написанных на злобу дня сегодняшнего) это называется колдовством. Как тут не вспомнить Иванушку, который ослушался сестрицу и напился из болота; героя сказки Г.Х. Андерсена – Кая, которому в глаз попал осколок разбитого дьявольского зеркала, и сердце его оледенело; братьев, превращенных в диких птиц. Метафоричность потери человеческого облика будто списана с реалий дня сегодняшнего – с уже привычными нарицательными обобщениями: наркоманы, ущербные, «отморозки».

На некоторых детей тень «колдовства» падает с рождением. О них мы говорим «дети с особенностями развития».

Чтобы расколдовать ребенка, помочь ему обрести дух полноценной человеческой жизни, необходим близкий – Другой – человек. Ф.М. Достоевский в «Братьях Карамазовых» писал: ничего нет выше, и сильнее, и здоровее, и полезнее впредь для жизни, как хорошее воспоминание, вынесенное еще из детства, из родительского дома. Если набрать несколько таких добрых воспоминаний, то и спасен человек на всю жизнь. Но и единственное хорошее воспоминание, оставшись при нас, может послужить нам во спасение. Э. Фромм усиливая эту мысль, утверждает, что родители дают жизнь, но они же могут ее забрать или сделать невыносимой; родители способны на чудеса любви – и никто не может причинить большего вреда, чем они.

Соотнося эту мысль с опытом педагогической и психологической практики, нетрудно убедиться, что в связанности со взрослым (не только с родителем) одновременно таятся для ребенка и целительные силы, и болезнетворная опасность. Какие же сугубо психологические факторы определяют влияние взрослого на душевно-духовное здоровье ребенка?

В течение длительного периода дошкольного и школьного детства подлинным субъектом развития и образования является со-бытийная общность ребенка и значимого взрослого. Специалистам известно крайне расплывчатое определение: значимый взрослый – это всякий взрослый человек, оказывающий существенное влияние на развитие и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник, даже сосед. В основу классификации понятия «значимый взрослый» нужно положить две существенные характеристики, которые наиболее полно раскрывают его статус в жизненном мире конкретного ребенка. Это показатели кровного родства «родной–чужой» и показатели духовной близости «близкий–чуждый».

Критерием первой характеристики можно считать принадлежность к единой родовой ветви. Для ребенка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей – устойчивая *духовная связь*. Мера кровного родства ребенка и взрослого изначально задана. Поэтому отношения в детско-взрослой общности эволюционируют по линии духовной близости. Можно выделить две наиболее общие тенденции: атрибутом первой являются взаимное понимание, принятие, доверие; вторая переживается как стойкое взаимное несогласие, разобщение и отчуждение.

Приближенный еще не значит близкий. Именно духовная близость ребенка и взрослого гармонизирует индивидуализацию ребенка, обеспечивает нормальное развитие его самостоятельности; отчуждение искажает и блокирует ее. Если сильно упростить интерпретацию табл. 2, то можно достаточно

Таблица 2  
Классификация значимых взрослых

Духовная связанность	Кровное родство	
	Родной	Чужой
Близкий	родной и близкий	чужой, но близкий
Чуждый	родной, но чуждый	чужой и чуждый

уверенно утверждать, что первый квадрант таблицы (родной и близкий) – это пример нормальной, т.е. с психолого-педагогической точки зрения вполне благополучной детной, полной семьи. Второй квадрант (чужой, но близкий) – это пример также вполне благополучной приемной семьи или – хорошего детского дома. Третий квадрант (родной, но чуждый) – это «семьи-поставщики» социальных сирот, источник детской беспризорности. И наконец, четвертый квадрант (чужой и чуждый) – это по сути криминальные детско-взрослые объединения.

Следует особо отметить, что в приемных, патронажных, гостевых семьях очень часто кроется опасность деструктивных взаимоотношений взрослых и детей. Нередко взрослые в таких семьях начинают бездумно имитировать поведение кровных родителей. Фальшь подобных имитаций ребенок обнаруживает практически мгновенно, и приемный родитель становится не только чужим, но и не близким, а зачастую – чуждым. А неуклюжие взрослые, оказываясь неспособными ни к любви, ни к духовно-душевной близости с приемным ребенком, делают его виновным в своей неспособности быть подлинно значимым взрослым.

Специфика духовной близости ребенка и взрослого (в отличие от витальной, эмоциональной, социальной связанности) состоит в очеловечивании (одухотворении) взрослым жизненного мира ребенка. Максима такого отношения есть любовь взрослого к человеческому в человеке, непосредственно – вот в этом – конкретном ребенке; любовь как устремление взрослого навстречу становящемуся индивидуальному духу

**Специфика духовной близости ребенка и взрослого состоит в очеловечивании взрослым жизненного мира ребенка.**

ребенка. Такое отношение по сути благодатно. Эта любовь осуществляется через со-бытие в духовно-душевной практике воспитания ребенка.

Хочу специально подчеркнуть, что понятие «воспитание» удерживает, по крайней мере, два смысла: 1) *восполнение* человека до целого (как говорил в свое время А. Платонов: без меня народ не полный); ребенок без взрослого и взрослый без ребенка не полны, частичны; 2) *напитание*, и здесь возникает духовный здравоохранительный вопрос: отдаем ли мы себе отчет, какой пищей мы напитываем своих детей, каким образом мы их питаем.

Суммируя вышесказанное, еще раз подчеркну: развитие собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация индивидуального духа. Это приобщение молодого человека к его родовой человеческой сущности, способность и возможность следовать высшим образцам человеческой культуры, нравственным принципам, способность к утверждению ценностей отеческой истории и традиций, к практическому преобразованию действительности, в основе которого любовь к жизни и воля к совершенству во всех ее областях.

Я попытался коротко описать внутренний смысл *со-бытийной встречи взрослых и детей* в пространстве развивающего образования. Но опасность состоит в том, что сегодня мы подлинный – антропологический – смысл этой

встречи подменяем организационными формами и именно их пытаемся реструктурировать, не задаваясь главным вопросом: а готовы ли и умеем ли мы, взрослые (родители, опекуны, воспитатели), *культивировать*, холить и лелеять *собственно человеческое* в конкретном ребенке. Уходя от ответа на этот вопрос, мы рискуем породить два мира – Мир Детства и Мир Взрослости, – взаимно разобщенные и отчужденные друг от друга.

Мне и моим друзьям-братьям посчастливилось, мы прожили свое детство

в Клеменовском детском доме именно в такой детско-взрослой со-бытийной общности, о которой я говорил выше. Такая общность строилась сознательно и педагогически профессионально нашими близкими, значимыми взрослыми – великими педагогами С.А. и

Г.К. Калабалиными, блестящими продолжателями педагогики А.С. Макаренко.

Поэтому у меня есть все основания утверждать, что детский дом, если это действительно Дом, а не учреждение или заведение только для интернирования неблагополучных детей, может стать подлинным пространством становления собственно человеческого в человеке. Выражаясь предельно кратко, можно сказать, что современный детский дом необходимо в первую очередь – антропологизировать (очеловечивать) и лишь во вторую – реструктурировать.

**Развитие собственно человеческого в человеке – это становление и манифестация индивидуального духа. Это приобщение молодого человека к его родовой человеческой сущности.**

# От государственного контроля вузов

## к независимой оценке качества: зарубежные модели

**В** большинстве стран мира важные реформы в области оценки вузов и их педагогической и научной деятельности уже завершились. Эти реформы отражают в широком смысле специфику и национальные традиции систем высшего образования. Вместе с тем на эти реформы оказали огромное влияние глобализация и интернационализация высшего образования, что нашло отражение в создании в ведущих странах органов независимой оценки качества высшего образования и научных исследований.

На международном уровне к органам независимой оценки сформировались требования, которые гарантируют:

- адекватность деятельности этих органов ожиданиям заинтересованных сторон (студентов, вузов, работодателей, министерств);
- эффективность деятельности этих органов;
- постоянное улучшение их деятельности.

На сегодняшний день в оценочные критерии, применяемые международными органами по независимой оценке, включены самые новаторские аспекты, а именно:

- учет компетентностных концепций в подготовке кадров в соответствии с национальными системами квалификаций;

- приверженность вузов реальному качественному подходу, состоящему из внутренней самооценки, согласованной с каждой из своих заинтересованных сторон и внешней (коллегиальной) оценки;

- согласованность между внутренней самооценкой и внешней (коллегиальной) оценкой.

В качестве примера рассмотрим три страны, находящиеся по разные стороны Атлантического океана.

### ПОДХОД США

Имеющие долголетнюю историю ранжирования и аккредитации вузов и программ США оказывали самое большое влияние на реформирование систем обеспечения качества высшего образования в других странах [5]. В настоящее время, по признанию американцев, ведущей моделью развития образования на ближайшее двадцатилетие является Болонский процесс.

В США особенности развития и диверсификация системы высшего образования привели к появлению нового понятия – «послесреднее», или «третичное», образование. Оно характеризуется сочетанием государственных университетов и университетов частных, крупных исследовательских и мелких специализированных университетов, четырехгодичных «колледжей свободных искусств» и двухгодичных общинных колледжей и т.д., которые, естественно, привели к созданию очень сложных структур оценки и аккредитации. Эти структуры



об авторе



*И.Е. Волкова, заведующая отделом проектирования стандартов и оценки качества профессионального образования ФИРО, кандидат филологических наук*

по сути принимают форму организаций по добровольной аккредитации программ и учебных заведений, которые, в свою очередь, сами по себе должны быть признаваемыми. Такие структуры включают:

- региональные организации по аккредитации, которые занимаются всеми частными и государственными университетами отдельного региона;
- национальные организации по аккредитации, специализирующиеся главным образом в оценке некоторых типов учреждений (религиозных частных учебных заведений) или программ (дистанционное образование);
- организации профессиональной аккредитации программ подготовки для профессиональной практики (медицина, стоматология, ветеринария, инженерия, администрация).

Большая часть этих организаций сами получают признание Совета по аккредитации высшего образования (Council for Higher Education Accreditation – CHEA), созданного в 1996 г. университетскими кругами и разработавшего стандарты образцовой практики, которые аккредитационные организации должны соблюдать. Любую релевантную информацию по процедурам CHEA можно найти на его сайте [www.chea.org](http://www.chea.org).

Каждые четыре года в Закон о высшем образовании вносятся существенные поправки (фактически порождающие «перedel власти»), вызванные сменой правительств, что создало возможность для жесткой критики аккредитационной системы, которая перестала отвечать требованиям усиления подотчетности в условиях, когда «символика оценки все более и более смещается от совершенствования обучения к институциональной подотчетности» [18, с. 25].

Д. Дилл [15] подвергает сомнению адекватность действующих в США процессов и стандартов академической аккредитации, отмечая, что добровольная аккредитация не в состоянии улучшить механизмы коллегиальной оценки качества образования, а по мнению М. Трой, «аккредитация нерелевантна для совершенствования высшего образования; в некоторых случаях она скорее ограждала учебные заведения от эффективного контроля их образовательной деятельности, чем обеспечивала его; а в

некоторых случаях она заметно затрудняла усилия учебных заведений по самосовершенствованию. Она стимулирует учебные заведения к рассказу о своих сильных, а не слабых сторонах, о своих успехах, а не провалах, и даже к сокрытию своих слабостей и неудач» [34, с. 314].

Главный недостаток системы – ее «приспособленческий» подход к аккредитации [10]. Аккредитация основана на подходе «соответствие цели», связанном с декларируемой миссией каждого учебного заведения, что препятствует использованию общих стандартов. Этот подход нацелен на защиту диверсификации и «приспособление» к широкому кругу институциональных различий внутри одного и того же регионального агентства по аккредитации.

В 1992 г. при внесении многочисленных значительных поправок в Закон о высшем образовании (очередной «перedel власти») система аккредитации подвергалась ожесточенной критике из-за докладов о мошенничестве и злоупотреблениях в федеральных программах помощи студентам и большого количества учебных заведений с высоким процентом невозврата кредитов. Поскольку только те, кто принят в аккредитованные учебные заведения, имеют право на федеральную поддержку, региональные агентства по аккредитации выполняют функцию «сторожей» федеральных фондов, гарантируя, что студенты имеют хорошую возможность завершить обучение. По словам С. Кроу, «решения по аккредитации учебных заведений воспринимались федеральным правительством как свидетельство о качестве образования, достаточное, чтобы давать право на оказание федеральной финансовой помощи студентам и выделение других федеральных грантов учебным заведениям» [13, с. 2].

Более умеренное предложение было утверждено на национальном референдуме ректоров колледжей; новый национальный совет (CHEA) заменил бывший COPA (Council on Postsecondary Accreditation – Совет по аккредитации послесреднего образования), занимавшийся признанием и координацией работы агентств по аккредитации. Вместо набора жестких общих стандартов, которыми должны руководствоваться все

эти агентства, новый совет потребовал от них только принятия одинаковых «пороговых» стандартов.

В США существует давняя традиция сохранения четко очерченных и взаимоисключающих ролей федерального правительства, штатов и аккредитационных ассоциаций. Штаты отвечали за установление требований для учебных заведений и выдачу им лицензий, аккредитационные агентства – за оценку качества учебных заведений, а федеральное правительство – за ассигнование федеральных фондов на поддержку студентов и обеспечение того, чтобы эти фонды использовались для предназначенной цели. Эта система, получившая название триады, преподносилась как независимая система, включающая самооценку и коллегиальную оценку без вмешательства правительства, и являлась основой самоуправления и саморегулирования через учебные заведения и аккредитационные организации. Она служила мишенью для нападков из-за усиливающихся требований подотчетности обществу и перехода от повышения качества к подотчетности. Г. Макги утверждал: «В настоящее время наблюдается отход от саморегулирования, которое было направлено на интересы учебных заведений, а не общества, и этот отход может просто указывать на то, что необходим новый подход к обеспечению качества в высшем образовании» [22].

Система и сейчас остается мишенью для ожесточенной критики по целому ряду причин, среди которых ее поведение как институциональной гильдии (не очень отличающейся от средневековых гильдий), защищающей привилегированное положение своих членов на рынке образовательных услуг [22]; нерелевантность для совершенствования высшего образования [34]; неудачи в ликвидации неадекватности коллегиальных механизмов обеспечения качества образования [15]; имидж «общества взаимного оказания услуг» [29]; недостаточная прозрачность и система подотчетности, затрудняющая внедрение инноваций [32], и т.д. Было предпринято несколько попыток повлиять на эту ситуацию, изменив баланс сил в триаде в пользу федерального уровня. Пока все

они потерпели неудачу, хотя трудно точно установить причины из-за чрезвычайной сложности переплетения интересов, влияний и культур. Некоторые ссылаются на «захват агентств» могущественными группами людей, объединенных общими интересами [22], другие указывают на правительства штатов, которые не любят усиления федерального контроля за их традиционной деятельностью по координации, планированию и политике [29], третьи считают, что возможное усиление роли федерального центра в проведении аккредитации не решит проблему вызовов, с которыми сталкиваются учебные заведения, штаты и Конституция [17].

Невозможно предположить, что будет в будущем. В американской Энциклопедии по образованию высказано предположение, что «федеральное правительство будет продолжать использовать ассоциации как часть триады, одновременно продолжая попытки вмешательства в процесс аккредитации с целью гарантирования защиты федеральных интересов» [17].

## ЕВРОПЕЙСКИЕ ПОДХОДЫ

В Европе ситуация совершенно иная, даже несмотря на то, что некоторые европейские политики явно стремятся конкурировать с США. Европейский Союз еще очень далек от федерации государств: каждое национальное государство по-прежнему сохраняет сильную власть, несмотря на активные попытки расширения компетенции Европейской Комиссии, и уровень европейского финансирования высшего образования не сопоставим с уровнем федерального финансирования высшего образования в США. Кроме того, все еще существует дефицит демократии в Евроландии<sup>1</sup>, со все увеличивающимся разрывом между Брюсселем и европейскими гражданами. Убедительным примером такого дефицита является решение ратифицировать Лиссабонский договор (замаскированную неудавшуюся Европейскую Конституцию) путем парламентского голосования, чтобы избежать консультации с гражданами через референдум.

Поэтому, несмотря на возражения многих руководителей университетов, «па-



об авторе



*С.С. Иванов, старший научный сотрудник отдела проектирования стандартов и оценки качества профессионального образования ФИРО*

<sup>1</sup> Евроландия – так в Европе называют зону евро [7].

**В Европе акцент сместился с социальной и культурной функций университетов на их экономическую функцию.**

ровой каток» Евросоюза продвигается к системе, в которой аккредитационные агентства, аналогичные американским, не будут признаваться добросовестными институтами. Агентства по качеству, имеющие некоторые связи с университетами (случаи с Фландрией, Португалией и Нидерландами), не сопротивлялись смещению акцента в обеспечении качества с совершенствования на подотчетность и были закрыты, будучи обвиненными обществом в неэффективности и нерелевантности; их заменили «независимые» агентства по аккредитации, выполняющие «Стандарты и руководство по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG).

В Европе акцент сместился с социальной и культурной функций университетов на их экономическую функцию. Новое общество знания могло бы предложить новую возможность университетам, считая знания и инновации обязательным компонентом экономической конкурентоспособности и социального прогресса. Но чтобы воспользоваться этой возможностью, академическое сообщество должно заключить новый контракт с обществом, и профессура должна выдвинуть новые доводы в пользу высшего образования.

Одобрение Еврокомиссией расширения автономии европейских университетов, содержащееся в ее коммюнике «Программа модернизации университетов: образование, исследования и инновации» [14], необходимо воспринимать с осторожностью. В аналитическом обзоре послесреднего образования, подготовленном Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [27], содержатся рекомендации укрепить способность учебных заведений адаптироваться к национальной стратегии послесреднего образования и согласовать

академические свободы с вкладом учебных заведений в общество. К сожалению, эти рекомендации напоминают слова Д. Махони: «В таком случае “новая” автономия – это парадокс: это – автономия, которую надо согласовывать» [20].

В Европе деятельность по обеспечению качества началась намного позже, чем в США. В конце 1980-х гг. появилось понятие «государство оценки» [25], в котором особое значение придавалось качеству. Этому появлению способствовал ряд факторов, таких как массовость высшего образования, создающая крайне гетерогенные системы [34]; усиление роли частного сектора, все в большей мере заменяющего государство как главного работодателя выпускников [24], и все более широкое использование рынков как инструментов государственной политики [16]. Вместо обеспечения равенства, гарантирующего справедливую конкуренцию выпускников за государственные должности, учебным заведениям пришлось адаптироваться к более гетерогенному и менее регулируемому частному рынку труда, а рыночное регулирование потребовало более высокой степени автономии учебных заведений для адаптации к рыночной конкуренции.

Системы высшего образования усложнились и были вынуждены становиться более гибкими и адаптирующимися к изменениям, что несовместимо с централизованными системами детального надзора и контроля. «Государство оценки» создавалось как альтернатива государству «регулирования посредством бюрократических указов» [23], посредством поиска более гибких, менее обременительных и более быстрых механизмов управления, которые предусматривали расширение возможности институциональной адаптации к изменениям и сокращение «административного времени»<sup>2</sup>. Вместо традиционного порогового подхода к оценке качества *априори*<sup>3</sup> государство предоставляет учебным заведениям больше автономии, при этом создавая механизмы контроля и оценки качества *апостериори*<sup>4</sup> (по результату).

<sup>2</sup> Административное время – 1) организационное время; 2) общее время ожидания (в теории массового обслуживания) [2].

<sup>3</sup> *Априори* (лат. *a priori*, букв. – из предшествующего) – философский термин, имеющий важное значение в теории познания, в частности, в философии И. Канта. Означает знание, полученное независимо от опыта, присущее сознанию изначально [6].

<sup>4</sup> *Апостериори* (лат. *a posteriori*, букв. – из последующего) – философский термин, означающий знание, полученное из опыта, в противоположность *a priori* («доопытному») знанию [6].

Обеспечение качества высшего образования стремительно развивалось в эти годы в Европе. С. Шварц и Д. Вестрехейден [31] заявляют, что в начале 1990-х гг. менее 50% европейских стран инициировало деятельность по оценке качества на надынституциональном уровне, а уже к 2003 г. все страны, кроме Греции, ввели ту или иную форму надынституциональной оценки. В настоящее время в соответствии с обязательствами по Болонскому процессу все европейские страны, кроме России, имеют надынституциональные органы независимой оценки.

Европейские системы обеспечения качества имеют важные общие процедурные элементы – внутреннюю самооценку, оценочный визит внешних экспертов, внешнюю оценку и публичную отчетную документацию [33]. Однако существуют важные различия в политических дискурсах [23, 25], которые варьируют от главным образом политического дискурса, рассматривающего университеты как госслужбу (например, как во Франции и Швеции), до преимущественно экономического дискурса, рыночно-ориентированного и инспирированного США (например, в Великобритании и в Нидерландах), в рамках которого роль государства считается чрезмерной [26]. Существуют также различия в «собственности» на систему обеспечения качества и в последствиях оценки качества высшего образования – с прямым влиянием на финансирование или без него.

Были даже случаи, когда доверие между правительством и учебными заведениями допускало принадлежность агентств по оценке качества к организациям, связанным с университетами, – Фламандский междууниверситетский совет (Vlaamse Interuniversitaire Raad – VLIR) во Фландрии, Ассоциация университетов Нидерландов (Vereniging van Universiteiten – VSNU) и Португаль-

ский университетский фонд (Fundação das Universidades Portuguesas – FUP). Эти агентства похожи на аккредитационные организации США тем, что их деятельность сходна по характеру с деятельностью гильдии. Однако позже это доверие стало ослабевать.

Одна из причин потери доверия – появление «нового государственного управления»<sup>5</sup> и связанных с ним идей, таких как новый менеджеризм<sup>6</sup> и воссоздание института правительства [28], которые доминировали в реформе госсектора в последние десятилетия. Новое государственное управление нацелено на замену медленных, неэффективных процессов принятия решений академической коллегией быстрыми, активными и эффективными управленческими процессами, заимствованными из частного сектора [11]. В соответствии с новым государственным управлением студенты превратились в потребителей или клиентов, и были введены меры по системному обеспечению качества высшего образования и подотчетности учебных заведений для гарантирования того, что академическое обеспечение соответствует потребностям и ожиданиям клиентов.

В 2005 г. европейские министры образования приняли «Стандарты и руководство по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования», проект которых был разработан Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) совместно с агентствами – членами ENQA и членами «Группы Е4»: 1) ENQA, 2) Европейской ассоциацией университетов

**В настоящее время в соответствии с обязательствами по Болонскому процессу все европейские страны, кроме России, имеют надынституциональные органы независимой оценки.**

<sup>5</sup> Согласно теории «нового государственного управления» (*new public management*), государство уподобляется «большой корпорации». Главный метод «нового государственного управления» – бюджетирование, ориентированное на результат (БОР). Прозрачность, подотчетность и оперативность БОР повышаются за счет использования информационно-коммуникационных технологий в составе базовых институтов госуправления; официального и достоверного учета плановых показателей и отчетов об их достижении; организации повсеместного, дешевого и полного доступа к информации о показателях эффективности и отчетах об их выполнении для проверяющих, руководства и граждан; быстрых и регламентированных административных процессов по сбору, агрегированию (от *aggregatio* – присоединение; процесс объединения элементов в одну систему; агрегирование показателей – это укрупнение экономических показателей посредством их объединения в группу), доведению показателей до исполнителей; независимого (внешнего) аудита правильности выполнения административных процедур БОР. Критику этой теории можно найти в работе Л. Мизеса «Бюрократия» [3].

<sup>6</sup> Менеджеризм – течение, направление экономической мысли, изучающее и рассматривающее роль управления, менеджеров в экономике [8].

(European University Association – EUA), 3) Европейской ассоциацией высших учебных заведений (European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE) и 4) Европейским союзом студентов (European Students' Union – ESU).

### ПОДХОД СОЕДИНЕННОГО КОРОЛЕВСТВА

Британская университетская система претерпела в последние 20 лет важные изменения, особенно в результате принятия в 1992 г. Закона о дальнейшем и высшем образовании, который предоставил «политехникам» полный университетский статус, уравнивая их в правах с традиционными университетами. Этот закон оказал воздействие на перестройку финансовых и оценочных механизмов функционирования университетов.

Совет по финансированию высшего образования Англии (Higher Education Funding Council for England – HEFCE), ответственный за финансирование университетов, создал механизм оценки качества учебных программ, ранжируя программы по трем категориям: превосходно, удовлетворительно, неудовлетворительно. Программы, идентифицированные как «превосходные», стали предметом оценочных визитов экспертов; программы, не прошедшие оценку, стали объектами автоматического ранжирования по категории «удовлетворительные». В дальнейшем, с накоплением определенного опыта, оценки HEFCE подверглись серьезной критике за проявляющуюся в них тенденцию отдавать предпочтение старейшим университетам. После нескольких попыток регулирования существующего механизма в 1997 г. был разработан новый механизм, который послужил поводом к созданию Агентства по обеспечению качества высшего образования (Quality Assurance Agency for Higher Education – QAA).

Первоначально перед агентством ставилась задача периодически оценивать университеты и их программы. Процедуры оценки, применяемые агентством, описаны в «Справочнике по академической оценке» [19]. Как можно констатировать, изучая данный документ, эти оценочные процедуры были тяжелыми в управлении. Фактически анализ, проведенный HEFCE в 2000 г.

[12], выявил повышенную стоимость «предметной оценки» и ограниченную пользу для заинтересованных сторон, так как только 0,2% оценок заканчивались отрицательным вердиктом. Кроме того, оценочные процедуры были объектами многочисленной критики среди университетов Англии, главным образом из-за объема разрабатываемой документации и тяжести самого процесса оценивания. В 2002 г. QAA реорганизовало свою деятельность по институциональным оценкам, процедуры которых описаны в изданном им «Справочнике по институциональному аудиту: Англия» [19]. Процедуры больше касаются внешней оценки качества и практики управления университетами, ограничивая оценки академических программ случаями, когда была выявлена проблема.

Кроме того, HEFCE проводит с периодичностью в пять лет оценку научно-исследовательских достижений (Research Assessment Exercise – RAE), цель которого заключается в том, чтобы оценить исследовательские университеты, дисциплину за дисциплиной. Результаты этих оценок оказывают влияние непосредственно на финансирование исследовательской деятельности в каждом университете. Процедуры RAE представлены на сайте <http://www.rae.ac.uk/>. Отчеты по исследованиям, проведенным университетом в определенной предметной области, при оценке получают от 1 до 5 баллов. Финансирование напрямую зависит от этой оценки: сектора, набравшие 1 или 2 балла, не будут финансироваться, а сектор, имеющий оценку «5», получит средств в четыре раза больше чем сектор, имеющий оценку «3», при равном объеме исследований.

Можно сказать, что английская университетская система в некоторой степени страдает от чрезмерного количества оценок. Если RAE считает, что позитивно влияет на внимание, которое университеты проявляют к стратегическому управлению своей исследовательской деятельностью, то неясно, как в целом эта сверхразвитая практика оценок влияет на измерение стоимости управления этими процессами. Ясно, с другой стороны, что для внедрения процессов оценки потребовалось выделение значительно-

го времени экспертов, а также создание важных административных структур.

### ПОДХОД ФРАНЦИИ

#### Агентство по оценке исследований и высшего образования

На смену Комитету по национальной оценке образования, функционировавшему во Франции с 1984 г., вопросы оценки научных исследований и высшего образования были переданы созданному в 2008 г. Агентству по оценке исследований и высшего образования (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur – AERES).

Как сформулировано в справочнике по качеству AERES [21]:

- агентству предоставлен статус административной независимой власти, позволяющий выполнять задачи без какого-то ни было давления или зависимости, которые исходят от государственной власти или из любого другого источника;
- оно (агентство) делает доступным для общественности все свои оценочные отчеты и публикует на сайте в свободном доступе свои процедуры и оценочные средства;
- оно осуществляет свою деятельность в соответствии с международными стандартами и «Стандартами и руководством по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования». С момента своего создания оно настойчиво формирует культуру качества в учебных заведениях и организациях: при проведении каждой оценочной кампании организуется обмен информацией с учебными заведениями для того, чтобы побуждать их развивать процедуры обеспечения качества вузов и программ согласно европейским стандартам.

AERES представляет собой национальное агентство, открытое миру. Оно вписывает свою деятельность в европейскую и международную перспективу:

- обращаясь к иностранным экспертам различного национального происхождения, приглашая их для участия в оценочной деятельности во Франции в зависимости от оцениваемого объекта или дисциплины;

- создавая себе имидж на международной арене и открываясь другим оценочным культурам;

- кооперируясь с другими акторами оценки в мире;

- проводя «мозговые штурмы»<sup>7</sup> и развивая интернациональные компетенции в агентстве.

В 2010 г. AERES прошло процедуру оценки, чтобы подтвердить свою позицию действительного члена ENQA и свою регистрацию в Европейском реестре по обеспечению качества высшего образования (European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR), позволяющую ему обосновать свое влияние и доверие за рубежом. С документами можно ознакомиться на сайтах EQAR и ENQA.

#### Недавнее нововведение

В течение последних десятилетий французское государство развивало отношения с вузами и исследовательскими организациями. Раньше все высшее образование в стране было крайне централизовано, при этом государство контролировало не только бюджет, но и функционирование учебных заведений и утверждение целей, которые само же для них и намечало. В начале 1990-х гг. государство начало постепенно передавать свои компетенции вузам; этот процесс осуществлялся с помощью контракта. Возможности самостоятельной деятельности (автономии) университетов были расширены. Это движение нашло свое завершение в принятом в 2007 г. законе «Свобода и ответственность университетов» (LRU).

Данный закон значительно изменил функционирование вузов и их отношения с государством. Среди важных положений можно отметить:

- новую миссию, возложенную на университеты: ориентация студентов по выбору места работы и трудоустройство студентов;

- новое управление университетом, с разъяснением компетенций различных инстанций, особенно административного совета<sup>8</sup> и президента, которые были значительно укреплены;

<sup>7</sup> Мозговой штурм – метод генерации идей путем коллективного обсуждения проблем при полной свободе выдвижения вариантов решения [1].

<sup>8</sup> Административный совет – один из органов, входящий в систему стратегического (академического) управления университетами во Франции и занимающийся разработкой стратегии работы университета. Он назначает преподавателей и одобряет бюджет; его состав распределяется следующим образом: 40–45% членов – преподаватели; 20–30% – представители профессиональных организаций; 20–25% – студенты; 10–15% – вспомогательный и административный персонал [4].

- укрепление партнерства «государство–университет» многолетним контрактом, который определяет стратегическую ориентацию университета и становится инструментом управления, упрочивающим его автономию благодаря аккумуляции средств и передаче фонда заработной платы вузам.

С принятием этого закона государство стало играть стратегическую роль, вместо того чтобы нести ответственность за непосредственное управление высшим образованием. Однако, поскольку Закон принят недавно, последствия его применения еще только предстоит измерить.

AERES ставит перед собой следующие задачи (с ними можно ознакомиться на сайте <http://www.aeres-evaluation.fr>):

- оценивать научные организации, вузы и фонды научного сотрудничества, учитывая всю совокупность их задач и деятельности;
- оценивать исследовательскую деятельность, проводимую научными подразделениями учебных заведений и научных организаций;
- оценивать учебные программы и дипломы вузов;
- утверждать процедуры оценки персонала учебных заведений и научных организаций и давать заключение по условиям их использования.

В Хартии оценки AERES обозначены следующие фундаментальные принципы, гарантирующие качество оценки высшего образования и исследований:

- беспристрастность и объективность оценки, основанной на компетенции оценщиков, принципе коллегиальности оценок, отсутствии конфликта или близости интересов между оценщиками и оцениваемыми;
- уважение людей, а также специфики и независимости оцениваемых учебных заведений и организаций;
- принцип производительности, основанный на связанности процедур, на адаптации методов к целям и специфичности

различных областей оценки и на периодичности оценки.

Эта Хартия обращена к обществу.

AERES исходит из того, что качество его оценок является основой для обеспечения своей репутации и завоевания доверия вузов, научных организаций, государственной власти, студентов и всех заинтересованных сторон.

Агентство обязуется:

- внедрить систему управления качеством, основанную на процессном подходе<sup>9</sup> и адаптированную к целям деятельности агентства с учетом специфики своей структуры и направлений деятельности;

- изыскать необходимые средства;

- обеспечить постоянные рамки для утверждения и пересмотра своих целей в области качества, регулярно оценивать их адекватность нуждам различных заинтересованных сторон;

- постоянно повышать эффективность применяемых методов и процедур.

Сформулированные выше обязательства фактически являются декларацией политики качества Агентства, которая находится под контролем Совета агентства и общества и доводится также до персонала всех учебных заведений. Присоединение любого сообщества к этому процессу непрерывного повышения качества является важным элементом качественного подхода агентства.

#### Процесс оценки

##### Оценка учебного заведения

Оценка учебного заведения состоит из нескольких этапов: подготовка, посещение и реституция (восстановление в правах). Процесс оценки включает следующее:

- составление досье по учебному заведению;
- изучение досье;
- подготовительное совещание комитета экспертов;
- визит комитета экспертов в учебное заведение;
- совещание по восстановлению учебного заведения в его правах;
- признание Агентством отчета комитета экспертов об оценке;
- направление в учебное заведение отчета для замечаний;

С принятием во Франции в 2007 г. закона «Свобода и ответственность университетов» (LRU) государство стало играть стратегическую роль, вместо того чтобы нести ответственность за непосредственное управление высшим образованием.

<sup>9</sup> Процессный подход к управлению основывается на концепции, согласно которой управление есть непрерывная серия взаимосвязанных действий или функций [9].

- публикацию оценочного отчета, сопровождаемого замечаниями учебного заведения на вебсайте Агентства.

Оцениваемые учебные заведения предоставляют в Агентство следующие документы:

- отчет о самооценке;
- действующий четырехлетний контракт;
- декларацию о стратегических направлениях;
- органиграмму<sup>10</sup> учебного заведения;
- финансовые счета, одобренные Административным советом учебного заведения, за четыре последних контрактных года (государство–университет);
- внешние оценки, проведенные по инициативе учебного заведения.

Методологические и другие документы, которые Агентство предоставляет оцениваемым учебным заведениям или научным организациям, включают:

- справочник по оценке (текущая волна<sup>11</sup>);
- оценки образования и подготовки (отдел подготовки и дипломов)
- оценка научных подразделений (отдел науки);
- показатели оценки;
- показатели SSIES (Small Scaled Industrial Estates – мелкие технопарки);
- контракт на проект «Государство–регион».

*Оценка научного подразделения учебного заведения или научной организации*

Оценка производится с целью анализа сильных и слабых сторон подразделения и обеспечения возможностей для лучшего определения им своего места в научной среде и в местном сообществе. Она также обеспечивает необходимой информацией вышестоящие инстанции для принятия ими решений. Наконец, она предоставляет возможность подразделениям учебных заведений настроить своих исследователей на глобальный анализ научной стратегии учебного заведения. Анализируются (1) научная продукция подразделения, (2) его инвестиционная привлекательность и социально-экономическая включенность, (3) его стратегия, (4) оценка его научной и учебной деятельности (ко-

торую во Франции называют «проектом»). Эти четыре вопроса оцениваются по шкале, состоящей из четырех уровней: A+, A, B и C.

В оценке отражается качество научной продукции, а также учитывается:

- престиж исследований и их научное воздействие;
- активное участие в национальных и международных сетях и программах;
- проявление смелости в исследованиях (особенно в междисциплинарных исследованиях);
- готовность отреагировать на социальный спрос;
- уровень ответственности в управлении исследованиями (национальными, международными) либо в публикации журналов или международных сборников;
- инвестирование в распространение научной культуры;
- проведение прикладных исследований и участие в различного рода экспертизах;
- оценка доли исследователей и преподавателей-исследователей.

#### ПРАВИЛА ОБРАЗЦОВОЙ ПРАКТИКИ ОЦЕНКИ

Как считают в AERES, в контексте Болонских обязательств не наблюдалось особой договоренности между государствами в вопросах внедрения механизмов оценки. Исходя из этого при разработке «Справочника показателей и процедур оценки», основывающихся на росте студенческой мобильности, вызванной Болонским процессом, раздавались призывы если не к унификации оценочных процедур, то, по меньшей мере, к утверждению образцовой практики оценки, которую должны широко поддерживать все страны, входящие в Европейское пространство высшего образования и научных исследований.

Какими могли бы быть правила образцовой практики оценки? Учитывая (1) существующую образцовую практику в Европе и в Северной Америке,

**Правительство должно проводить политику, побуждающую университеты брать на себя полную ответственность в вопросах качества и эффективности своей деятельности.**

<sup>10</sup> Органиграмма – это визуализация организационно-кадровой структуры учреждения, представленная в виде схемы с указанием всех подразделений и руководящих должностей (руководителей подразделений).

<sup>11</sup> Во Франции оценка осуществляется с периодичностью один раз в четыре года – каждая оценочная кампания там называется волной.

(2) фундаментальный принцип автономии и, следовательно, ответственности университетов, а также (3) тот факт, что оценки должны гарантировать однородность качества и вместе с тем защищать разнообразие предложений университетской подготовки, можно сформулировать следующие правила.

1. *Содействие вузам в том, чтобы они осознали свою ответственность.*

Принцип автономии университетов признается универсальным; он ясно обозначается, например, в заключительных документах Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию, проходившей в 1998 г. в Париже. Между тем он реализуется дифференцированно в различных странах развитого мира.

Принцип автономии должен быть одним из основополагающих в любых действиях университетов и при принятии решений вышестоящими ответственными органами. В том, что касается университетов, автономия должна идти рука об руку с ответственностью, особенно в плане использования госу-

дарственных ресурсов и повышения качества программ подготовки кадров и исследований. В этих условиях каждый университет разрабатывает политику оценки качества образования и политику оценки эффективности своих учебных и научных подразделений.

Правительство должно проводить политику, побуждающую университеты брать на себя полную ответственность в вопросах качества и эффективности своей деятельности. Оно должно оказывать поддержку прежде всего образцовым практикам финансовой отчетности университетов за использование государственных фондов, которыми они располагают, и создание механизмов контроля за этим использованием.

Механизмы оценки качества университетских программ подготовки и исследований, проводимых университетами, должны быть задуманы так, чтобы университеты несли основную ответственность за оценку и контроль. Кроме того, в составе университетов должна

быть структура проверки (аудита), с помощью которой университеты могут выполнить свои обязанности по оценке.

2. *Самооценка – первый важный этап.*

В соблюдении принципа автономии (и ответственности, которая с ним ассоциируется) любая оценочная процедура программы или университетского подразделения должна начинаться с серьезного самоанализа, следовательно, с самооценки. Самооценка должна включать две фазы: 1) отчет о действиях, проводимых в течение последних лет, который позволит составить протокол о сильных и слабых сторонах, рисках и благоприятных условиях, характеризующих подразделение или программу; 2) на основе этого отчета будет разработан план действий, предусматривающий меры по улучшению слабых сторон, развитию новых путей противодействия рискам и созданию новых возможностей использования идентифицированных благоприятных условий. Такая самооценка должна содействовать мобилизации всех сил подразделения или программы с тем, чтобы стимулировать коллективное осознание ситуации и создать благоприятную обстановку для коллективной конструктивной деятельности.

Первая фаза – одна из самых важных. Любые оценочные мероприятия должны представлять собой самооценку подразделения или программы, позволяющую привлечь здоровые силы (данного подразделения или программы) к преодолению сложившейся ситуации и принятию мер по обеспечению прогресса подразделения или программы.

3. *Оценка «равных» – фундамент системы.*

Деятельность университетов всегда должна базироваться на передовых знаниях как в исследованиях, так и в обучении, которое должно извлекать пользу из прогресса науки. Чтобы оценить качество этой деятельности, необходимо хорошее понимание современного состояния знаний и развития рассматриваемой дисциплинарной области. Следовательно, в состав оценочной комиссии неизбежно должны быть включены эксперты из этой области, которые являются внешними экспертами по отношению к университету. В оценке должны быть в то же время учтены местные и национальные контексты,

**Механизмы оценки качества университетских программ подготовки и исследований, проводимых университетами, должны быть задуманы так, чтобы университеты несли основную ответственность за оценку и контроль.**

что оправдывает привлечение в состав оценочных комиссий специалистов, работающих в регионе. Такой состав внешнего (по отношению к оцениваемой структуре) комитета позволяет в полной мере учесть местные и дисциплинарные особенности в процессе оценки, а критический взгляд (непосредственно незаинтересованных) экспертов дает необходимую гарантию объективности оценки.

В рамках надлежащей политики институциональной оценки должно быть предусмотрено проведение оценки комитетом экспертов, внешним по отношению к университету и включающим местных внешних представителей. В состав оценочного комитета должны быть включены представители студентов и социально-экономических кругов, заинтересованных в программе или исследованиях и их оценке.

4. *Публичность результатов оценки – основа заслуженного доверия.*

Чтобы результаты оценки были ценными и полезными для всех заинтересованных сторон, в процедурах оценки должна быть предусмотрена публикация отчета, широко распространяемого внутри учебного заведения. В этом отчете должно быть выражено уважение к правам индивидов, и, следовательно, он должен быть сформулирован в виде основных ориентиров для подразделения или программы и коллективных действий, предпринимаемых для достижения этих ориентиров. Отчет должен быть опубликован, после того как будет изучен оцениваемой организацией. Ей также должна быть предоставлена возможность откорректировать возможные ошибки в фактах, дать свои комментарии и дополнительные предложения к рекомендациям комитета по оценке. Отчет по оценке и план действий оцениваемой структуры должны быть предметом дискуссии и официального признания руководящими инстанциями вуза. Некоторые агентства США и Канады ввели практику издания краткого изложения оценочного отчета и широкого распространения этого документа не только в университетском сообществе, но также среди правительственных органов и учредителей, выпускников и друзей университетов.

5. *Уважение разнообразия – неперемное условие развития.*

Современный университет является олицетворением культурного разнообразия, открытости новым идеям и развитию новых направлений в образовании и исследованиях. Следовательно, у него должны быть широкие возможности в развитии норм, связанных с методами и содержанием своей деятельности по подготовке кадров и исследований. Одна из основополагающих норм, которой должны руководствоваться университет и все его акторы, – это норма качества, оцененная по критериям лучшей практики международных университетских кругов.

Политика и практика оценки должны уделять большое внимание защите культурного разнообразия на пользу развития университета. Это особенно важно в развитии транснациональных процессов оценки: такими они рассматриваются в настоящее время в Европе в рамках Болонского процесса. Фактически Болонский процесс предусматривает обогащение подготовки кадров путем растущей мобильности, предлагаемой студентам, имплицитно допуская, что университеты различных европейских стран предлагают подготовку с одинаковыми целями, но с различными методами и в различных контекстах, обеспечивая таким образом растущее богатство подготовки.

Политика оценки должна позволить защищать, извлекать больше пользы или обеспечивать разнообразие практик подготовки кадров и исследований европейских университетов. Она должна, следовательно, делать акцент скорее на качестве результатов, чем на анализе средств.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В течение последнего десятилетия в Европе высказывались требования расширения автономии вузов. Они уравнивались требованиями усиления подотчетности и создания

В течение последнего десятилетия в Европе системы высшего образования стали более сложными и были вынуждены становиться более гибкими и адаптирующимися к изменениям, что несовместимо с централизованными системами детального надзора и контроля.

Европейской системы обеспечения качества.

Системы высшего образования стали более сложными и были вынуждены становиться более гибкими и адаптирующимися к изменениям, что несовместимо с централизованными системами детального надзора и контроля. «Государство оценки» создавалось как альтернатива государству «регулирования посредством бюрократических указов» [23], с помощью поиска более гибких, менее обременительных и более быстрых механизмов управления, которые предусматривали расширение возможности институциональной адаптации к изменениям и сокращение «административного времени» [23].

В Лондоне министры образования приняли решение о создании Европейского реестра агентств по обеспечению качества и

определили стандарты для регистрации. Для регистрации в Реестре требуется не «полное соответствие», а «значительное соответствие всем стандартам». Такое требование, возможно, связано с учетом контекста национальных систем высшего образования, роли агентств в системах обеспечения качества и даже национальной

культуры и традиций и допускает различные интерпретации, некоторые неточности и различную степень гибкости и соответствия.

В свою очередь, США стремятся на федеральном уровне играть более значимую роль в регулировании высшего образования путем вмешательства в систему аккредитации в целях обеспечения более жесткой институциональной подотчетности, что, возможно, подразумевает параллель с европейской ситуацией. Подтверждением этому является оценка американцами Болонского процесса, которые считают, что в ближайшие 20 лет европейская модель будет доминирующей.

Модель СНЕА (США) заслуживает внимательного изучения российскими университетскими кругами при создании

систем обеспечения качества на уровне регионов. Подход СНЕА к формулированию правил образцовой практики аккредитации, которые аккредитационные организации должны соблюдать, чтобы быть признанными этой организацией, кажется, особенно хорошо адаптируется к российскому контексту в рамках Болонского процесса.

Из вышеизложенного следует, что России, являющейся страной-участницей Болонского процесса, необходимо:

1) создать независимое агентство по оценке качества исследований и высшего образования в соответствии с европейскими стандартами, ориентируясь на механизмы контроля *апостериори*, отказавшись от традиционных изживших себя пороговых стандартов качества, утверждаемых государством. Такая оценка должна гарантировать высокое качество и обеспечить конкурентоспособность российского высшего образования и научных исследований в мире;

2) создать систему классификации послесреднего образования в соответствии с европейской классификацией. Как известно, российская система является одномерной, а европейская классификация и американская классификация Карнеги являются многомерными;

3) создать российскую систему сертификации по аналогии с европейской системой сертификации.

Такие системы обеспечения качества, классификации и сертификации позволят российским вузам на равных участвовать в международных рейтингах вузов, а не «прозябать в подвалах» этих рейтингов. Предполагается, что после соответствующей «настройки» будут состыкованы европейская и американская системы высшего образования, обеспеченные соответствующими базами данных, и тогда рейтинги станут легитимными. Все это имеет большое значение в связи с возможным вступлением России в ВТО в этом году, о чем договорились президенты России и США.

Актуальность создания независимой оценки в России обусловлена тем, что существующая в настоящее время российская государственная аккредитация является объектом критики европейских специалистов. Так, например, в статье Центра исследования политики высшего образования при Универ-

**России необходимо создать независимое агентство по оценке качества исследований и высшего образования в соответствии с европейскими стандартами, отказавшись от традиционных изживших себя пороговых стандартов качества, утверждаемых государством.**

ситете Твенте (Нидерланды), которая выставлена на сайте ENQA, под заголовком «Лицензия на убийство. О проблемах аккредитации и Джеймсе Бонде», наша госаккредитация названа «лицензией на убийство». Автор считает [30], что метафора с Джеймсом Бондом наиболее показательна при рассмотрении проблем обеспечения качества в высшем образовании России. Если посмотреть на публикации по этой теме за последние годы, то многие проблемы, связанные с аккредитацией, можно объяснить, используя названия фильмов о Джеймсе Бонде.

В свое время эта информация была доведена до сведения бывшего руководителя Рособнадзора РФ, но она осталась без внимания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь общей лексики Lingvo Universal / АBBYU Lingvo. [Электронный ресурс] URL: <http://lingvo.yandex.ru/brainstorming/c%20английского/> (дата обращения 15.03.2010).
2. Большой англо-русский политехнический словарь (онлайн версия). [Электронный ресурс] URL: <http://www.classes.ru/dictionary-english-russian-polytechnicalenru-term-2424.htm> (дата обращения 19.04.2010).
3. Государственное управление и административная реформа: главные термины и понятия. [Электронный ресурс] URL: [http://www.admhmao.ru/adm\\_reform/osn\\_pon.htm#86](http://www.admhmao.ru/adm_reform/osn_pon.htm#86) (дата обращения 10.02.2010).
4. Захария С. Сравнительный обзор некоторых фундаментальных аспектов методов управления университетами, принятых в странах Европы. [Электронный ресурс] URL: <http://technical.bmstu.ru/istoch/upr/ZAHARIA.HTM> (дата обращения 25.05.2010).
5. Иванов С.С., Волкова И.Е. Какие вузы умнее: почему на Западе появились академические рейтинги? // Образовательная политика. 2010. № 7–8. С. 19–29.
6. Новейший философский словарь: 3-е изд., испр. М.: Книжный Дом, 2003.
7. Паклин Н. Евро удара не держит. Европейцы недовольны своей новой валютой // Российская газета. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/bussines/rinky/661.shtm> (дата обращения 26.04.2010).
8. Словарь экономических терминов. [Электронный ресурс] URL: <http://www.bank24.ru/info/glossary/> (дата обращения 15.03.2011).
9. Словарь терминов антикризисного управления. [Электронный ресурс] URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/anticris/73018> (дата обращения 14.09.2010).
10. Alberto M.S.C.A. The US accreditation system and the CRE's quality audits – a comparative study // Quality Assurance in Education. 1998. V. 6. N 4. P. 184–196.
11. Ball S.J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy // Comparative Education. 1998. V. 34. N 2. P. 119–130.
12. Better accountability for higher education / HEFCE, Report 36. Bristol, 2000. 35 p.
13. Crow S.D. Higher education accreditation: how can the system better ensure quality and accountability? / Statement to US Senate Hearings, 2004, February 26. [Электронный ресурс] URL: [http://help.senate.gov/Hearings/2004\\_02\\_26/crow.pdf](http://help.senate.gov/Hearings/2004_02_26/crow.pdf) (дата обращения 17.02.2010).
14. Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation / Commission of the European Communities, CoM (2006) 208 final, 10 May 2006. [Электронный ресурс] URL: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf) (дата обращения 20.04.2010).
15. Dill D., Massy W.F., Williams P.R., Cook C.M. Accreditation & academic quality assurance – can we get there from here? // Change. 1996. V. 28. N 5. P. 17–24.
16. Dill D., Teixeira P., Jongbloed B., Amaral A. Markets in higher education: rhetoric or reality? Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. 352 p.
17. Education Encyclopaedia. [Электронный ресурс] URL: <http://www.answers.com/topic/accreditation-in-the-unitedstates-higher-education> (дата обращения 14.09.2010).
18. Ewell P.T. Assessment: where are we? // Change. 1987. V. 19. N 1. P. 23–28.
19. Handbook for academic review. [Электронный ресурс] URL: <http://www.qaa.ac.uk/reviews/academicReview/handbook2000/acrevhbook.asp> (дата обращения 22.09.2010).

20. Mahony D. Government and the universities: The 'new' mutuality in Australian higher education – a national case study // *J. of Higher Education*. 1994. V. 65. N 2. [Электронный ресурс] URL: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb172/is\\_n2\\_v65/ai\\_n28638141/?tag=mantle\\_skin; content](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb172/is_n2_v65/ai_n28638141/?tag=mantle_skin; content) (дата обращения 12.10.2010).
21. Manuel Qualité de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. [Электронный ресурс] URL: <http://www.aeres-evaluation.fr/content/download/13498/187803/file/Manuel%20Qualité%2020-04-10.pdf> (дата обращения 12.10.2010).
22. McGhee G.S. Supplemental testimony, Florida higher education accountability project. [Электронный ресурс] URL: <http://home.earthlink.net/~fheapblog/id6.html> (дата обращения 24.02.2010).
23. Neave G. The Evaluative state reconsidered // *Europ. J. of Education*. 1998. V. 33. N 3. P. 265–284.
24. Neave G. Homogenization, integration and convergence: the Cheshire cats of higher education analysis // Meek V.L., Goedegebuure L., Kivinen O., Rinne R. (eds). *The Mockers and the mocked: comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education*. L.: Pergamon Press, 1996. P. 26–41.
25. Neave G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988 // *Europ. J. of Education*. 1988. V. 23. N 1/2. P. 7–23.
26. Neave G. The Temple and its guardians: an excursion into the rhetoric of evaluating higher education // *The J. of Finance and Management in Colleges and Universities*. 2004. V. 1. P. 211–227.
27. OECD Thematic review of tertiary education: synthesis report – overview. Paris: OECD, 2008.
28. Osborne D., Gaebler T. *Re-inventing government: how the entrepreneurial spirit is transforming the government*. Reading: Addison-Wesley, 2002.
29. Rainwater T. The rise and fall of SPRE: a look at failed efforts to regulate postsecondary education in the 1990s. [Электронный ресурс] URL: <http://www.aft.org/pdfs/highered/academic/march06/Rainwater.pdf> (дата обращения 18.05.2010).
30. Scheele K. Licence to kill. About accreditation issues and James Bond. [Электронный ресурс] URL: [http://www.enqa.eu/files/workshop\\_material/Netherlands.pdf](http://www.enqa.eu/files/workshop_material/Netherlands.pdf) (дата обращения 30.05.2010).
31. Schwarz S., Westerheijden D. *Accreditation and evaluation in the European higher education area*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2004.
32. A Test of leadership: charting the future of U.S. higher education / Commission on the Future of Higher Education. Washington: Department of Education, 2006.
33. Thune C. Future relationships and dilemmas of quality assurance and accreditation: Presented at the 24th EAIR Annual Forum, Prague, 8–11 September 2002. [Электронный ресурс] URL: [www.enqa.net](http://www.enqa.net) (дата обращения 14.04.2010).
34. Trow M. Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective // *Higher Education Policy*. 1996. V. 9. N 4. P. 309–324.

# Экспертиза учительского труда за рубежом

**Н**овая система оплаты труда учителей, связанная с идеей оплаты за качество, предполагает разработанную систему оценки качества работы учителя. Однако попытки создать такую систему, многочисленные

публикации на эту тему и предложения о содержании и форме такого оценивания крайне неудовлетворительны. В данной статье нам хотелось бы кратко изложить международный опыт в этой области.

Идея оплаты за качество вызывает за рубежом крайне неоднозначную оценку. В США, где такая система реализуется во многих штатах, не получено никаких данных о том, что она как-то повлияла на учебные результаты школьников. При этом попытки повысить эффективность работы школ по схеме оплаты за качество, понимаемое как уровень академических учебных достижений, постоянно возобновляются и поражают своим охватом. Так, в штате Техас в период с 2006 по 2009 г. были проведены два крупных проекта поощрения лучших учителей. Только одна программа TEEG (Texas Educator Excellence Grant – Программа «Гранты Техаса выдающимся преподавателям») охватила 50 тыс. учителей из 1148 школ. В общей сложности на надбавки учителям в Техасе по этой программе было потрачено 300 млн долларов. Техас ждал, что потраченные усилия и средства приведут к значительному повышению академической успеваемости.

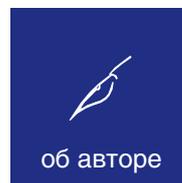
Статья, опубликованная по результатам этого эксперимента, была озаглавлена «Исследование: программа надбавок учителям, принятая в Техасе, не привела к повышению успеваемости»<sup>1</sup>. Одна из гипотез, высказанных в аналитических отчетах, такая: дали мало денег. На следующий цикл была заявлена еще более солидная сумма.

Помимо отсутствия эмпирических данных об эффективности такого подхода критики идеи оплаты за качество подчеркивают, что мотивация настоящего учителя является «внутренней»: учителем движет прежде всего интерес к своему труду, и дополнительные выплаты не могут стимулировать учителя, у которого такая внутренняя мотивация отсутствует. Поэтому идея оплаты за качество не является правильной как таковая.

Тем не менее во многих европейских странах существуют доплаты за особые достижения, причем решения по этим доплатам принимает директор. Такая система, однако, считается неудовлетворительной. Высказывается убеждение в том, что надбавки за качество в широком смысле могут быть эффективными, только если в школе существует налаженная система менеджмента качества, т.е. система надбавок вписана в концепцию развития школы.

Кроме вышеназванных аргументов дополнительную и почти непреодолимую сложность вызывает система оценки труда учителя, так называемая *экспертиза учителя*.

Ниже представлены основные формы такой оценки, которые разрабатывались в индустриально развитых странах и в



об авторе



*В.К. Загвоздкин, руководитель отдела международной и региональной образовательной политики Центра стратегии развития образования ФИРО, кандидат психологических наук*

<sup>1</sup> <http://www.performanceincentives.org/ncpi-publications/policy-briefs/index.aspx>  
См. также аналитический отчет [http://www.performanceincentives.org/news\\_events/detail.asp?pageaction=ViewSinglePublic&LinkID=305&ModuleID=24&NEWSPID=1](http://www.performanceincentives.org/news_events/detail.asp?pageaction=ViewSinglePublic&LinkID=305&ModuleID=24&NEWSPID=1)

процессе практики оказались неэффективными, а также то основное направление оценки учителей, которое сейчас рассматривается как перспективное.

«Оценка учителя – проблема, которая до сих пор нигде не решена удовлетворительно», – писали крупные специалисты по экспертизе учителя из США Р. Пфайфер и М. Маглауглин [9, с. 250], имея в виду, что проблема оценки учителя не может быть решена лишь путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов. Сперва в школах должна быть создана и утвердиться в качестве постоянной и естественной практики особая культура отношений. Суть этой культуры в создании атмосферы, благодаря которой оценка работы учителя будет способствовать реальному профессиональному развитию и улучшению практики преподавания.

Для этого должны быть согласованы разные противоречия и интересы, представленные в процедуре оценки. Противоречие возникает прежде всего между органами школьного надзора и учительским сообществом. Пфайфер и Маглауглин указывают на то, что цели и мотивы введения оценки учителей школьным управлением кардинально расходятся с тем, чего ждут от оценки своей работы учителя. Оценка учителя вводится органами управления в контексте отчета о достижениях и контроля качества, т.е. учитель должен показать и доказать эффективность своей работы. Учителя же противятся такому подходу. Они хотят сохранить автономию и хотят такой оценки своего труда, которая будет служить прежде всего их профессиональному росту, совершенствованию педагогической работы и развитию школы.

Кратко перечислим, какие вообще существуют подходы и инструменты оценки учителя и что говорит теория об их эффективности. Поскольку эмпи-

рические исследования эффективности оценки учителя в нашей стране не проводились, для отбора тех или иных инструментов и методов нам приходится опираться на зарубежные.

### ТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ ТРУДА УЧИТЕЛЯ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Начнем с внешнего формального оценивания в рамках регулярной аттестации и переаттестации. Многие авторитетные эксперты отмечают, что традиционные способы оценки учителя оказались неэффективными, так как они имели тенденцию делать акцент

на отчетности и упускали момент профессионального развития. Они применялись в основном суммативно, т.е. по итогам работы, что не дает учителям импульса к профессиональному росту и поэтому является неэффективным<sup>2</sup>. При такой практике оценивания учителя не воспринимают, что оценивание действительно служит их развитию,

хотя во многих штатах США такая цель органами управления заявляется. В настоящее время признано, что экспертиза учителя только тогда приводит к реальным улучшениям, когда она признается школами и принимается учительским сообществом.

Из этого делается вывод: ответственные лица должны позаботиться о том, чтобы поддержка учителей и их профессиональный рост не только декларировались в качестве целей оценивания, но и действительно служили этим целям. Этому принципу должны соответствовать и инструменты оценивания. Соответственно данной идее создаются общие рамки, и современные инструменты формальной оценки «затачивают» на поддержку и профессиональное развитие учителей.

Вторая форма оценивания – это неформальное оценивание. Учителя постоян-

**Проблема оценки учителя не может быть решена лишь путем разработки и внедрения подходящих для этого инструментов и методов. Сперва в школах должна быть создана и утвердиться в качестве постоянной и естественной практики особая культура отношений.**

<sup>2</sup> Для современной теории оценки базовым является деление на суммативную и формативную оценку. При формативном оценивании оценка включена в процесс деятельности и служит ее коррекции (улучшению).

но подвергаются оцениванию со стороны учащихся и родителей. Ясно, что при неформальном оценивании играют роль все психологические особенности межлического оценивания и взаимодействия. Тем не менее такое оценивание имеет и формальное значение. Особое значение в этой связи играют *жалобы со стороны родителей*, на которые обязаны реагировать как администрация школы, так и структуры управления. Жалобы родителей могут приводить к санкциям вплоть до увольнения учителя.

Органы школьного надзора обязывают директоров школ или представителей администрации школ в случае жалоб принимать какие-то меры, например, проверять жалобы с точки зрения их оправданности и, если они правомерны, проводить работу с учителем. Практика, однако, показывает, что большинство директоров школ избегают неприятной функции давать учителю негативную обратную связь. Поэтому директора при посещении занятий «плотно закрывают глаза и говорят о недостатках, которые ясно видны, лишь обще и неопределенно» [6, с. 78]. Они избегают проводить собеседования с учителями по поводу их профессионального развития и возможности улучшения практики. Зачастую причиной этого является неподготовленность директора, отсутствие соответствующих умений и инструментов. *Поэтому в курсы повышения квалификации директоров были включены специальные модули, обучающие директоров ведению таких «развивающих» бесед о профессиональном росте.* Директор школы обязан регулярно проводить беседы с учителями о планах их профессионального развития и повышения квалификации.

Как мы писали выше, исследования показывают, что процедуры оценки учителя не приводят к улучшению в том случае, если эта оценка не принимается учителями. К сожалению, в большинстве случаев дело обстоит именно так и изменить ситуацию отнюдь не просто. В литературе отмечается, что одной из причин низкой эффективности является недостаточная подготовка

экспертов. Поэтому необходимо, чтобы *эксперты, проводящие оценку, обладали специальной квалификацией.*

Пфайфер и Маглауглин [9, с. 350] писали, что протесты со стороны учительского сообщества против традиционных способов оценки их труда существуют с тех пор, как эта оценка появилась (в США уже около ста лет назад). И в наши дни оно выдвигает ряд соответствующих возражений. В основе большинства инструментов и методов оценки, которые предлагаются органами управления, лежит *упрощенная картина учительского труда*, который сводится к весьма узкому спектру задач. Эти задачи, в свою очередь, фиксируются в предлагаемых инструментах оценивания и становятся тем самым еще более плоскими, поверхностными и жесткими. При систематическом контроле труда

учителя с помощью такого рода инструментов эта жесткая форма, неадекватная реальному существу задач, которые решает учитель, искусственно навязывается деятельности учителя и, таким образом, не улучшает, а ухудшает ее. Инструменты, на основе которых добываются данные, не учитывают тот

факт, что учитель в процессе своей профессиональной деятельности сталкивается с широким спектром разнородных сложных проблем, которые в зависимости от ситуации должны решаться по-разному.

Кроме этого, учителя протестуют против того, что большинство инструментов оценки разрабатывается без их участия и «спускается сверху», вследствие чего взаимодействие между органами управления и школами становится напряженным, атмосфера в школе ухудшается. Также и сотрудники школьного надзора жалуются на то, что обязанность проводить процедуры оценки становится тяжелым грузом и ухудшает общий климат в подведомственных им округах.

#### **ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И СПОСОБЫ СБОРА ДАННЫХ**

Большинство исследователей профессии учителей сходятся в том, что разра-

**Одной из причин низкой эффективности оценки учителей является недостаточная подготовка экспертов. Поэтому необходимо, чтобы эксперты, проводящие оценку, обладали специальной квалификацией.**

учителя с помощью такого рода инструментов эта жесткая форма, неадекватная реальному существу задач, которые решает учитель, искусственно навязывается деятельности учителя и, таким образом, не улучшает, а ухудшает ее. Инструменты, на основе которых добываются данные, не учитывают тот

факт, что учитель в процессе своей профессиональной деятельности сталкивается с широким спектром разнородных сложных проблем, которые в зависимости от ситуации должны решаться по-разному.

Кроме этого, учителя протестуют против того, что большинство инструментов оценки разрабатывается без их участия и «спускается сверху», вследствие чего взаимодействие между органами управления и школами становится напряженным, атмосфера в школе ухудшается. Также и сотрудники школьного надзора жалуются на то, что обязанность проводить процедуры оценки становится тяжелым грузом и ухудшает общий климат в подведомственных им округах.

#### **ТРАДИЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ И СПОСОБЫ СБОРА ДАННЫХ**

Большинство исследователей профессии учителей сходятся в том, что разра-

ботать объективный, надежный и валидный инструмент для измерения в контексте оценки учителя, определить нормы, критерии и индикаторы для такого инструмента крайне сложно. Чтобы целостно охватить профессиональную деятельность учителя, необходимо огромное число измеряемых позиций – единиц измерения. Если учесть все условия, при которых обеспечивается объективность, надежность и валидность измерений, то – в связи с экспертизой учителя – возникает вопрос о реализуемости данного инструмента на практике. Инструмент должен также соответствовать критерию *применимости*, или *эффективности*: затраты на его разработку и использование должны быть адекватны реальной пользе от его применения.

Приведем примеры традиционных методов и инструментов оценки учителя.

**1. Наблюдение за ходом урока** относится к наиболее распространенным методам анализа качества протекающих в школе процессов. Наблюдение может быть открытыми или проводиться на основе структурированных матриц. Его могут осуществлять различные лица: директор школы, инспектор, коллеги – другие учителя. О критериях наблюдения и оценки можно либо заранее договариваться с учителем, либо нет, о результатах наблюдения можно сообщать учителю либо нет. При наблюдении урока трудно достичь валидности и согласованности оценки различными наблюдателями. Поэтому этот метод мало подходит для выведения суммативной (итоговой) оценки.

Вместе с тем без него невозможно обойтись при оценке учителя. Методика требует, чтобы наблюдение за ходом урока проводили как минимум два человека, и результаты наблюдений должны быть подтверждены на материале других данных, например, опроса учащихся.

Современные матрицы наблюдений за уроком основаны на данных о характеристиках качественного учебного процесса, добытых в ходе длительных эмпирических исследований эффективного обучения, проводившихся в разных странах. Таким образом, характеристики, положенные в основу этих

матриц, не являются произвольно сконструированными и поэтому принимаются учителями. На основе этих характеристик проводятся также курсы повышения квалификации. Сами матрицы наблюдений задают учителю вектор его профессионального роста. Но для этого используемые на практике матрицы должны быть сделаны профессионально. К сожалению, зачастую такие таблицы для наблюдений не отвечают современным требованиям. *Применение некачественных инструментов не только не способствует повышению качества учебного процесса, но может даже ухудшить ситуацию.*

**2. Оценочные шкалы** – самый старый инструмент оценки учителя. Они применялись в США еще в XIX в. Здесь речь идет об описании и перечислении качеств, которыми должен обладать учитель, и о методе экспертных оценок. Несколько независимых наблюдателей должны оценить степень выраженности данного качества у данного лица.

Применение оценочных шкал на практике связано с большим числом неразрешимых проблем: если измерение должно быть валидным, т.е. действительно измерять все значимые параметры профессиональной деятельности учителя, то число единиц измерения должно быть просто огромным. Кроме того, оценочные шкалы способствуют закреплению ошибочного мнения, что работу учителя можно целиком и полностью технологизировать, описав схему действия на все типичные случаи практики: измеряемые единицы описывают и жестко фиксируют определенные способы поведения.

Однако технологизация работы учителя возможна лишь в очень незначительной степени; нет достоверных научных данных о том, какая связь существует между определенными действиями учителя, поведением учеников и их успехами в учебе. Это приводит к тому, что зафиксированные в оценочных шкалах способы поведения формулируются на основе какой-либо произвольно выбранной теории, в то время как данные других исследований не учитываются и игнорируются<sup>3</sup> [8, с. 201].

<sup>3</sup> Существует масса вариантов таких оценочных шкал с перечислением длинного списка характеристик учителя. Сами по себе они интересны, поскольку дают представление о том, как понимаются в настоящее время качества хорошего учителя. Однако как средство анализа и оценки их применять весьма трудно.

**3. Учебные достижения учащихся** выглядят совершенно естественным критерием оценки деятельности учителя, его профессионализма. Однако существует ряд аргументов, ограничивающих прямое увязывание внешних результатов с качествами учителя. Эти аргументы особенно важно учесть в нашей стране, где опыт профессиональной экспертизы учителя практически отсутствует и есть склонность к прямой и недостаточно гибкой увязке учебного результата с работой учителя.

При измерении учебных достижений не учитываются багаж, который принесут сами ученики, и целый ряд других факторов, от которых зависят эти достижения. Во всяком случае, при низких результатах, когда поднимается вопрос о возможных санкциях по отношению к учителю, нужно исследовать факторы, вызвавшие эти низкие показатели, чтобы обеспечить справедливое суждение<sup>4</sup>. Поэтому в США доля учебных достижений учеников в совокупной оценке учителя колеблется, составляет 25–30% и применяется не во всех штатах [3, с. 53].

По мнению многих экспертов, учебные достижения как источник данных можно применять только для общей оценки школы в целом, но не для оценки классов и учителя. На сегодняшний день не существует такого измерительного материала, который бы мог объективно отразить весь учебный план, всю программу обучения. Поэтому, в случае, если тесты, определяющие учебные достижения, будут положены в основу оценки труда учителя, это приведет (и уже приводит) к тому, что *тестовый материал будет играть в обучении более суще-*

*ственную роль, чем сами учебные планы (программы обучения)<sup>5</sup>, которыми, по идее, и должны руководствоваться учителя в своей работе.* Учителя перестанут реализовывать целый ряд важных образовательных и воспитательных целей, если их будут оценивать на основе показателей успехов в учебе, полученных в результате тестов достижений.

В целом такая форма оценки сопряжена с рядом нежелательных эффектов. Наблюдается массовая фальсификация результатов. Например, учителя помогают учащимся во время тестирования, стараются не допускать к тестированию слабых учащихся, а также стремятся избавиться от неуспешных учеников, настоятельно рекомендуя родителям поменять школу. Этот аргумент знаком

и нам: программа нашей школы слишком сложна для вашего ребенка, ему будет лучше в другой школе, в которой не такая сложная программа.

В целом «честные» школы оказываются в невыгодном положении, и, как показали исследования в США, число «честных» школ и учителей вследствие такой практики резко сократилось [1, с. 163–168]. Кроме этого, в результате такого подхода к оценке учителя на ос-

нове учебных успехов учащихся стало очень сложно вообще получить объективные данные о состоянии школьной системы, крайне необходимые как для управленцев, так и для самих школ.

Из всего сказанного вытекает, что в нашей стране особенно важно отказаться от жесткой увязки оценки учителя с результатами ученика – все равно, высокими или низкими.

**4. Оценка учителя учениками** с помощью анкет и структурированных

**Если тесты, определяющие учебные достижения, будут положены в основу оценки труда учителя, это приведет (и уже приводит) к тому, что тестовый материал будет играть в обучении более существенную роль, чем сами учебные планы (программы обучения), которыми, по идее, и должны руководствоваться учителя в своей работе.**

<sup>4</sup> К сожалению, у нас нет данных о том, насколько широко распространена практика, когда в школах на отобранный сильный класс ставят лучшего опытного учителя, а слабый класс отдают слабому учителю. Система оценки учителя должна быть направлена на то, что сильным (компетентным) учителем будут считать именно того, кто работает с трудными классами. Но тогда оценка учителя не может ориентироваться на учебные достижения его учеников.

<sup>5</sup> В учебных планах и программах обучения фиксируются также такие цели обучения, которые не поддаются измерению с помощью тестов на учебные достижения. Для отслеживания результатов по достижению этих целей нужен другой материал.

интервью является, по мнению многих авторитетных экспертов, хорошим и валидным средством как для суммативного, так и для формативного оценивания [4, с. 344]. Не случайно культура обратной связи – один из краеугольных камней современных систем обеспечения и развития качества образования в школах. Оценка, которую дают ученики учителю, показывает сильные и слабые стороны работы учителя достаточно надежно, так как ученики отзываются не об «открытых уроках», а о нормальном каждодневном преподавании. Авторитетные авторы считают, что оценка учителя учениками – это хороший инструмент оценки [5, с. 240]. Кроме этого, существует очевидная связь между учебными достижениями какого-либо класса в конкретном предмете и суждениями учеников о ведущем его учителе: чем выше класс оценивает учителя, тем более вероятными являются учебные успехи. Можно сказать иначе: чем лучше относятся ученики к учителю, тем больше вероятности, что их достижения в предмете были результатом именно его работы.

Условием оценки учителя учениками является строгая анонимность: ученики боятся, что в случае негативной оценки это может отразиться на отметках и отношении к ним учителя. Кроме того, введение обратной связи в виде оценки учителя учениками – психологически деликатный процесс. Поэтому в современных системах обеспечения и развития качества в школах в разделе «индивидуальная обратная связь» подчеркивается момент *добровольности* при введении системы индивидуальной обратной связи, а оценка учителей учениками в случае внешней оценки также является строго конфиденциальной. Эта информация не разглашается (соответствующее моральное обязательство фиксируется в договоре с экспертом, на основании которого он допускается к работе).

**5. Тест на способности** проводится в специальных центрах качества, или контроля («Assessment-Center»). Учитель приходит сюда для оценивания, и ему предлагается выполнить ряд заданий. Эти задания подобраны так, чтобы на основе их выполнения можно было

вынести суждение о том, насколько учитель действительно готов проводить качественное обучение и имеет для этого соответствующую квалификацию. Например, учителю предлагается составить план курса по какой-либо заданной теме, проверить и оценить работу ученика и т. п.

Этот подход пока как следует не разработан. Нет достаточного оценочного материала, а следовательно, пока отсутствуют реальные данные о его практической полезности для целей оценки.

**6. Портфолио учителя** – это метод оценки и рефлексии собственной деятельности и достижений. В последние годы появилось большое число публикаций о портфолио, в том числе и о портфолио учителя [3, с. 2], так что этот метод оценки достаточно полно представлен в нашей стране. В портфолио собираются различные документы и материалы разного рода, свидетельствующие о профессиональных качествах и профессиональной биографии учителя. Портфолио может применяться как суммативно, так и формативно. Оно может дополняться, на его основе можно проводить беседы с коллегами и администрацией.

**7. Самооценка** – это не один определенный метод получения данных: он представляет собой процесс, составленный из различных элементов и методов для получения информации о собственном уровне преподавания с целью совершенствования. Для этого могут быть использованы видео- или аудиозаписи уроков, анкеты учащихся, предназначенные для получения обратной связи от теперешних или бывших учеников, или оценивание учителем самого себя посредством сравнения со стандартами профессиональной деятельности и описанием компетентностей из соответствующей литературы. М. Барбер считает оценивание человеком самого себя очень эффективным средством личностного и профессионального развития. Люди, которые решаются на эту процедуру мотивированы также и улучшать свои профессиональные и личностные качества.

Обобщая данные различных авторитетных источников [6; 7; 9], можно сделать вывод: на сегодняшний

день нет таких способов исследования и оценки труда учителя, которые могут сколько-нибудь полноценно отразить весь спектр его профессиональной деятельности. Поэтому для выстраивания качественной экспертизы учителя необходимо понимание возможностей, границ и условий применения того или иного подхода или инструмента. Кроме того, традиционные суммативные подходы к оценке учителя, в которых делается акцент на отчете о достижениях и контроле качества, с современной точки зрения не являются эффективными, так как не приводят к улучшению практической деятельности. В настоящее время все авторитетные исследователи и реформаторы образования согласны с тем, что экспертиза учителя должна проводиться в контексте и ради *развития* школы. Поэтому, хотя возможности суммативной оценки не отрицаются, основной акцент в настоящее время переносится на формативную оценку, имеющую целью прежде всего профессиональный рост и личностное развитие учителя. В этом контексте оценка понимается как помощь и поддержка и, соответственно, подбираются и разрабатываются релевантные этому пониманию инструменты оценивания.

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ

Как сказано выше, современные подходы к экспертизе учителя рассматривают оценку учителя в контексте *теории развития* школы. Оценка учителя не является единственным способом повлиять на качество образования. Правительства ведущих стран прикладывают много сил для привлечения в школы талантливых, активных и творческих людей. Увеличилось число исследований профессии учителя. В частности, в них показано, что основной проблемой является *недостаток хороших учителей, а избыток плохих* [11, с. 24]. Вопрос: как достичь того, чтобы в школы не попадали плохие учителя? Если такой учитель уже работает в школе, избавиться от него крайне сложно.

В этой связи предпринимаются усилия в двух основных направлениях: 1) улучшение качества образования учителей

и систем повышения квалификации и переподготовки; 2) отбор подходящих для школ кадров, т.е. тех, кто идет в школу по призванию, а не потому, что некуда больше пойти. Здесь также проводились исследования, которые показали, что профессию учителя часто выбирают люди с такими качествами, которые не соответствуют их будущей профессиональной деятельности, а это значит, что эти студенты учителя вряд ли станут хорошими учителями [10].

На основе анализа рабочего места и личностных свойств учителя разработаны специальные анкеты самооценки студентов – будущих учителей, помогающие им понять специфику учительского труда. Эти анкеты дают возможность студентам более осознанно выбрать профессию и готовят их к специфическим вызовам профессии учителя. На основе полученных данных разрабатываются *стандарты образования учителей*, формы экзаменов и система допуска к профессии, направленные на то, чтобы в школу попадало как можно меньше людей, не подходящих для обучения детей.

Систему и инструменты оценки уже работающих учителей следует понимать как элемент поддержки профессионального развития. Оценивается не учитель, а его профессиональная деятельность и профессиональный рост. Считается, что, получив «допуск» в виде диплома, учитель уже прошел соответствующую проверку. Поэтому говорят, что оценке подлежат условия, процессы и результаты, но не люди. Фактически это действительно помощь в профессиональном развитии. На основе экспертизы (внешней оценки и самооценки) учитель составляет план своего профессионального развития (методика «Личный план профессионального развития»).

К способу внедрения новых систем оценки качества на уровне округов или субъектов РФ следует подойти особенно тщательно. Ведь, согласно данным исследований развития школы, эффективность внедрения тех или иных форм оценки зависит от принятия их учителями, от того, удастся ли привлечь учителей к сотрудничеству в рамках проектов развития, в основе которых лежит *теория менеджмента изменений*. На управленческом уровне

подразумеваются две стадии: на первой стадии новая система оценки – «оценка-помощь», «оценка-сервис» или «оценка ради поддержки профессионального развития» – проводится в добровольном порядке, чтобы был преодолен страх школ и учителей перед традиционными проверками и контролем. После достаточно продолжительной фазы работы со школами в добровольном режиме оценка (эвалюация) становится обязательной.

Со временем составление планов своего профессионального развития будет составной частью профессии учителя, и этому надо учить еще в университете (есть соответствующий стандарт). Оценке в таком случае подлежит то, насколько учитель успешно развивается профессионально. Этот подход хорошо себя зарекомендовал с точки зрения эффективности. При его применении оплата за качество работы может стать реальной поддержкой профессионального роста и развития учителя, а значит, действенным инструментом повышения качества школьного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. М: Народное образование, 2011. 344 с.
2. Новикова Т.Г., Пинская М.А., Прутенков А.С. Учителеский портфолио студента-педагога // Вопросы образования. 2005. № 4. С. 174–189.
3. Пинская М.А. Портфолио учителя как инструмент оценки профессиональных достижений // Оценка качества образования. 2008. № 4. С. 52–62.
4. Bessoth R. Lehrerberatung, Lehrerbeurteilung. Neuwied: Luchterhand, 1994.
5. Dubs R. Die Führung einer Schule. Zürich: Verlag der schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1994.
6. Kunz-Heim D. Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. München: Juventa, 2002.
7. Glass G.V. Using student test scores to evaluate teachers // Millman J., Darling-Hammod L. (eds.). The new handbook of teacher evaluation. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990. P. 229–240.
8. Good T.L., Mulryan C. Teacher rating: A call for teacher control and self-evaluation // Millman J., Darling-Hammond L. (eds.) The new handbook of teacher evaluation. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1990. P. 191–215.
9. McLaughlin M.W., Pfeifer R.S. Teacher evaluation: Improvement, accountability and effective learning. N.Y.: Teachers College Press, 1988.
10. Schaarschmidt U. Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit in Lehrerberuf. Weinheim: Beltz, 2004.
11. Terhart E. Was wissen wir über gute Lehre // Friedrich Jahresheft. 2007. N 25. S. 20–24.

# Уроки японского

С трашная трагедия, постигшая в начале этого года Японию, показала великолепные черты японского национального характера – честь, мужество, выдержку. Эти черты формируются столетиями, в них отпечатана не только история (кстати, наверное, национальные черты и формируют историю страны, тому есть много примеров), но и результаты национальной системы образования, творящей эту историю. Приоритет духовного над материальным, самоограничение, гармоничность формировались не только дзен-буддизмом, но также семьей и школой.

Почему японские небоскребы при девятибалльном землетрясении устояли? Как можно обучить всех слагать хокку? Как вырастить стойкую нацию, сочетающую внутреннюю гармонию с чувством коллективизма? Когда-то, лет 30 назад, автор беседовал с профессором из Японии. На вопрос «в чем причина успехов японского образования 1970–1980-х гг.?» она ответила четко и просто: «Мы построили образование на основе японского национального характера». Поэтому, обратившись к давней и недавней истории, постараемся понять, чему учит японская трагедия 2011 г., как сформирована школа с учетом национального характера.

Японское образование традиционно делится на три этапа:

- 1) VII в. – первая половина XIX в. – взаимопроникновение традиций;
- 2) вторая половина XIX в. до конца Второй мировой войны;
- 3) конец Второй мировой войны – по настоящее время.

Большинство традиций было заложено на первом этапе, когда, не имея собственной письменности, японцы начали с использования китайской письменности и китайских традиций; сильное влияние оказала и корейская культура, которую приносили корейцы-эмигранты в VII–VIII вв. Воззрения Конфуция пришли в Японию из Китая.

Первая школа возникла в Японии в VII в. Ее ученики изучали конфуцианство. В это же время было открыто первое Управление образованием, которое было и административным органом, и школой. Педагогам тогда присваивалось три звания – профессор письма, профессор чтения и профессор великого учения (конфуцианства). Первая школа копировала китайские учебные заведения. Целью получения образования стало назначение на государственную должность и присвоение ранга. По существу эта школа была вузом того времени (некоторым аналогом российского Царскосельского лицея). Обязательным в ней было изучение трактата Конфуция «Почитание родителей», где закладывались традиции семейного воспитания, почтения к старшим, трудолюбия, выдержки.

Напомню, что в основе учения Конфуция лежат добродетель и знание, влияющие друг на друга, понятие о благородстве, стремление к общественному совершенству. В процессе обучения, согласно Конфуцию, надо научить задавать вопросы, познавать себя и других людей, создавать общество как отражение духовных благ. Считается, что в древней системе образования, а частично и в современной, реализация этих основ – часть образовательной политики.

Уже в раннем Средневековье стал возникать ряд особенностей японского



об авторе



*А.Т. Глазунов,  
главный науч-  
ный сотрудник  
ФИРО,  
доктор педаго-  
гических наук,  
профессор*

образования. К ним относится формирование семейных научных кланов: начиная с VII в., как правило, деда, отцы и дети преподавали один и тот же предмет. Особенно сильными были кланы в филологии, ведь в течение нескольких веков японцы, не имея своей письменности, пользовались очень трудной китайской. Понятно, что китайская филология считалась трудной наукой, которая проще переходила от отца к сыну. Возник принцип семейно-наследственных отношений, имевший свои плюсы и не меньшие минусы.

В раннее Средневековье огромную роль, кроме государственных, сыграли возникшие частные школы и частные пансионаты (учебные), принадлежавшие аристократическим кланам. Их судьба оказалась достаточно печальной: они боролись за влияние при дворе, но сами при этом деградировали (согласимся, что это, увы, типично не только для японских научных школ и не только для Средневековья), добиваясь монополизма.

Политика состояла и в поддержке учащихся. С VIII в. стали вводить стипендии, но они были весьма своеобразными: учебным заведениям выделялись земельные наделы, доход от которых направлялся на материальную поддержку студентов. Например, Управление образованием получало рисовые поля, которые назывались «угодья для поощрения наук».

Ученых (магистров) всегда материально поддерживали: им выдавались комплект одежды, лампадное масло, рисовый паек. Поддерживали также бакалавров и некоторую часть студентов (напомню, что речь идет о поддержке ученых еще в VII–VIII вв.).

Отметим, что занятия (в VII вв.) проводились методом погружения (так бы его назвали в России в конце XX в.): десять дней занятий по одному предмету, день отдыха, а затем экзамен. Царило репродуктивное преподавание, заучивание многих текстов, требовавшее огромной нагрузки на память учащихся.

Метеорологов ругают не только в XXI в. Уже в 675 г. (!) в Японии было организовано Управление натурфилософии, отвечавшее перед императором за погодные наблюдения, летоисчисление

и контроль времени. 20 смотрителей круглосуточно наблюдали за временем по водным часам. В штате школы натурфилософии были любопытные должности – профессор измерения времени и профессор натурфилософии, велико было значение магов и предсказателей.

В течение пяти веков отделения конфуцианства оставались *главными* в учреждениях образования, вплоть до XII в.

Однако уже в IX в. отношение к китайским системам назначений и образования стало изменяться. После фактического разрыва связей с Китаем и отрицания всего китайского резко усилилась позиция буддизма. Тон задавала императорская семья, начавшая в конце IX в. посещать буддийские религиозные церемонии. Завоевая умы и сердца, буддийские священнослужители стали делать нетрадиционные шаги: открывали, например, школу-интернат для бедных девочек (X в.), чего прежде никогда не было. Долгое время в образовании царило сплетение буддизма и конфуцианства, которое в определенной мере сохранилось и по сей день.

С появлением буддизма в Японии усилилась закрытость страны, в том числе закрытость и уникальность системы образования: возникают научные резиденции, храмовые буддийские школы и книгохранилища. В буддийском образовании, впрочем, как и конфуцианском, отчетливо выражено философское начало. Интересно, что в XII–XV вв. проводились совместные чтения конфуцианских и буддийских храмовых школ; это во многом повлияло на становление национального характера. В буддийских школах при храмах стало появляться светское обучение. Буддийские храмы делали себе имя, прославляя своих лучших учеников.

В буддийских храмах еще в VII в. проявились достаточно уникальные (по мировым понятиям) научные резиденции. Первоначально в них работали только с рукописями, затем они стали напоминать учебные заведения – центры обучения и культуры (в современном понимании это были научно-учебные центры). Развиться, стать крупными центрами массового обучения им помешали чисто внешние события – «эпоха воюющих провинций» XIII в.

Японцы отмечают огромную роль в формировании национальной письменной культуры так называемых письмовников (хрестоматий по написанию писем), появившихся в XII в. Уже в те времена эпистолярный жанр был важной формой общения. Были введены специальные стандартные формы, которым обучали практически всех. (В феврале–мае этого года в Японии резко возрос объем переписки, связанной с последствиями землетрясения. Вообще объем переписки в Японии в XXI в. хотя и сократился, но не так сильно, как в Западной Европе, США, России. Одна из причин – контроль за выполнением письменных заданий в школе, а также обучение школьников правилам написания стандартных писем по различным случаям.) Приведем пример писем, которым учили в письмовнике XIV в. (задания разбиты по месяцам, каждый месяц отрабатывают свой тип письма): февраль – стихосложение и любование цветами, ноябрь – болезни и лекарства, декабрь – приветствия для укрепления дружбы. На основе средневекового эпистолярного этикета возникла современная культура письма. Весьма поддерживаемая системой образования, она является частью национальной культуры.

Проблемы «семьи и школы» первоначально решались храмовыми обрядами и традициями. Задача семьи состояла в трансляции и укреплении истин, заложенных в храме. Но уже с XIII в. появились многочисленные семейные наставления (первым была «хрестоматия нравоучений» VIII в.), семья стала занимать все большее место прежде всего в нескольких основных планах: сохранение рода и родовых традиций, формирование моральных ценностей. Приведем несколько советов из книг по семейным ценностям XIII в.: «Проявлять сочувствие надо и к ничтожно малому», «По важным вопросам советуйся со старшими и мудрыми», «Не закрывай глаза на крупные провинности близких». Этому учили не схоластически, а разбирая конкретные жизненные ситуации.

Именно тогда японские педагоги осознали важность того, что в XX в. назвали общими навыками, или общими компетенциями. Вообще компетентностный подход (конечно, без употребления этих

слов) закрепился уже в Средневековье, считалось, что главное – формирование практического, профессионального опыта. Система эта складывалась при обучении работе с текстами, стихосложению, живописи, ремеслам. Учиться на практике – одна из главных черт японской системы обучения и в прошлом, и сегодня.

Современная система японского образования целенаправленно создавалась после Второй мировой войны в условиях разрухи и оккупации американскими войсками. С 1945 по 1952 г. группа американских специалистов консультировала формирование новой японской школы. Интересно, что при главнокомандующем Объединенных оккупационных властей была секция по образованию. Не случайно поэтому, что в основу послевоенной реформы была положена структура американской средней школы: обучение в начальной школе длилось 6 лет, в младшей средней школе – 3 года, в старшей средней школе – 3 года.

В 1947 г. был принят Основной закон об образовании, заложивший нормативную основу японского образования, которая мало менялась в последние десятилетия, хотя за шесть десятилетий были проведены три большие реформы. В качестве примера приведем статью 1 этого закона: «Образование должно осуществляться так, чтобы при стремлении к совершенству личности воспитывать граждан, обладающих самостоятельностью характера и здоровых физически, строителей миролюбивого государства и общества, уважающих закон и справедливость, ценящих права и достоинства личности, а также почитающих труд и долг» [1]. Обратим внимание на последние слова про труд и долг, которые являются реалиями образования и каждодневной жизни японцев.

Основной закон декларирует полную идентичность, равенство школ, содержания обучения, финансирования, даже практически единый график проведения школьных и внешкольных мероприятий. На практике почти так и происходит, хотя понятно, что добиться 100%-ного равенства школ на практике нельзя, но нет и больших «ножниц», например, между крупными городскими и небольшими сельскими школами.

ми. Нормативно закреплено и то, что ребенка можно отдать в школу только по месту проживания. При этом каждая школа имеет свою систему оценивания качества образования.

Сейчас, в период очередной реформы российского образования, интересны разделы общеобразовательной подготовки в японской старшей школе: 1) родной язык; 2) обществоведение; 3) математика; 4) естествознание; 5) гигиена и физическое воспитание; 6) эстетическое воспитание; 7) иностранный язык; 8) домоводство (только для девочек).

Отметим, что японские педагоги видят успех не столько в содержании образования, сколько в учебном процессе, его продуктивности.

В начальной школе очевиден приоритет воспитания перед обучением. Например, курс «Внеклассная работа» в начальной и младшей средней школе, а также система практических занятий по курсу «Моральное воспитание» формируют рефлексию учащихся, оценку ими собственных действий. Предмет «Моральное воспитание» учит тому, как преодолевать свои недостатки и приобретать нужные качества: трудолюбие, обязательность, уважение к старшим; в его содержании и даже методике преподавания просматриваются традиции конфуцианской педагогики. Любопытен, например, урок на тему «Доводить начатое дело до конца». Все неудачи и успехи воспринимаются учащимися только через неудачи или успехи коллектива. Для школьников обязательны часы самостоятельной работы и клубной деятельности по интересам. Каждый ученик обязан вести собственный дневник, фиксируя в нем свои дела и давая им оценку.

Своеобразно положение учителя. Прежде всего, государство гарантирует зарплату учителям выше средней зарплаты по стране; отчасти этим объясняется то, что в старшей средней школе около 80% учителей – мужчины. Учителя должны менять школу через несколько лет работы, проходя при переходе обязательное повышение квалификации. Практика показывает, что постоянное «перемешивание» учителей обеспечивает общность педагогических методов и единство традиций в разных школах, в конце концов – их унификацию. Мы

уже отмечали приоритетность в Японии проблем воспитания, японские учителя считают, что, среди прочего, этому способствует использование «переговорника» – специального ежедневника, который одновременно ведут и родители, и педагоги. Каждый день до уроков классный руководитель обсуждает со школьниками главные дела на день, после уроков обсуждают результаты дня: что сделано, а что не удалось.

Как и всюду, повседневную работу школы определяют детали. В школах действует система зачетных единиц. Для аттестата старшей средней школы надо получить 60 зачетов (1 зачет равен 35 учебным часам, год содержит 35 учебных недель). Обязательными предметами (среди прочих) являются каллиграфия, музыка, изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство (чувство прекрасного формируется с детского сада и со школьной скамьи).

Иностранцев, особенно в начале XXI в., поражает явное превалирование репродуктивных методов обучения. Японские педагоги (часть из них тоже недовольны этим) нередко приводят свой аргумент: эти методы вырабатывают трудолюбие, терпение, обеспечивают достижение стандартных результатов, например, каждый выпускник умеет нарисовать традиционную акварель, написать стихотворение, все умеют складывать оригами – картинки из бумаги. Педагоги ограничивают использование компьютеров в школе, объясняя это тем, что важно влияние личности учителя – компьютер ее не заменяет и вряд ли скоро заменит. Однако с компьютером умеет работать каждый школьник, это проверяется. Успехи японской школы последних десятилетий убеждают: только на основе объемного базиса знаний можно развивать креативность, столь присущую этой нации.

В школах много музыкальных инструментов (в том числе традиционных, национальных) в кабинетах музыки, а также инструментов для труда и рисования. Большое значение придается спортивным площадкам возле зданий, которые работают во время и после уроков. Повсюду есть детские научные центры (аналогичный недавно появился в Москве), где, играя, школьники приобретают научные знания.

Еще одна, наверное, самая важная характеристика японского образования – соблюдение национальных традиций, использование всего лучшего, что накоплено в японском образовании. В школе XXI в. можно найти некоторые черты буддистских и конфуцианских школ, научных резиденций, семейности обучения. Сохранились главные принципы – унификация всех школ во всех регионах, поддержание практически равных по уровню обучения школ (здесь мы специально не касаемся проблем японского высшего образования), практическая направленность обучения, моральное воспитание. Последнее, среди прочего, подтверждается страшными событиями этих месяцев: в Японии после землетрясений и цунами не было мародерства (в отличие от других стран) в условиях разрушения городов: честность, формируемая в школе и семье, проявила себя не в лозунгах, а в трагической практике.

Так ли безусловно японское образование? Безусловно, нет. Педагоги Японии и других стран отмечают целый ряд проблем – от чрезмерного объема репродуктивного обучения до скромного оснащения учреждений образования (например, детских садов). Но не о том здесь речь. Надо понять, как сформировалась система образования, дающая хороший результат в самых экстремальных ситуациях. Поняв это, мы усвоим уроки японского.

А как готовят в японской школе к экстренным ситуациям? В крупных магазинах продаются специальные рюкзаки, в каждом из которых есть набор продуктов и воды, средств гигиены и фо-

нарь, радиоприемник и многое другое, например, легкое одеяло. Всех детей учат (рюкзак не обязательно покупать, можно собрать его и самому), что рюкзак должен быть всегда рядом с входной дверью на случай чрезвычайной ситуации, которые так нередки в Японии. Всех школьников периодически учат, что делать с предметами из этого рюкзака и алгоритму действий при разных чрезвычайных ситуациях: наводнении, пожаре, землетрясении.

По особому графику в школы приезжает автобус – имитатор землетрясений силой семь-восемь баллов, в котором учат, как вести себя в квартире во время землетрясения. Каждый месяц во всех школах проводятся тренировки стандартного поведения на случай землетрясения.

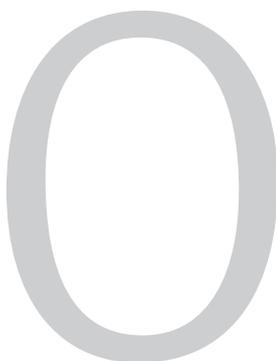
Так, действительно, почему не рухнули высокие небоскребы? Все небоскребы в Японии покачались, но устояли по двум основным причинам: выбран грамотный проект и проведен честный тендер. А грамотность проекта связана с учетом национальных строительных традиций: применен принцип строительства многоярусных пагод, обладающих гибкостью. А на крышу многих высотных зданий помещены огромные баки с водой, которые, в случае землетрясения, раскачиваются в противофазе со зданием и тем самым гасят толчки. Значит, и здесь сказались сформированные черты характера – честность и учет исторических традиций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Момбу Хорэй Ёран (Основной закон об образовании). Токио: Тёсей, 1984.

# Модель сопровождения одаренных детей в региональной системе образования Ярославской области

124



Обращение к проблеме целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью обусловлено многими кардинальными переменами, происходящими в социально-экономическом развитии на уровне государства и регионов России. Они

характеризуются интеграционными процессами, требующими формирования людей, способных нестандартно решать новые проблемы, вносить новое содержание во все сферы жизнедеятельности. Выполнить эту потребность возможно только путем сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны. Именно одаренные дети дают уникальную возможность российскому обществу компенсировать потребность в экстенсивном воспроизводстве интеллектуального человеческого ресурса. Именно они – национальное достояние, которое надо беречь и которому надо помогать. Поэтому важной задачей современного образования в России является сохранение и развитие творческого потенциала человека.

В системе образования Ярославской области основные направления работы с одаренными детьми и молодежью реализуют образовательные учреждения разных типов: дошкольные, общеобразовательные, учреждения дополнительного образования детей (УДОД), учреждения

начального и среднего профессионального образования. С одаренными детьми работают 114 УДОД, в том числе 7 государственных и 107 муниципальных; 8 гимназий, 14 школ с углубленным изучением предметов, 4 лицея, 74 школы с обучением на профильном уровне. Координацию деятельности с одаренными детьми в области осуществляют государственные образовательные учреждения дополнительного образования детей: центр образования школьников «Олимп», Центр детей и юношества, СДЮШОР, Центр детско-юношеского технического творчества, Детский эколого-биологический центр, Центр детско-юношеского туризма и экскурсий, Центр развития творчества детей и юношества.

В Ярославской области реализуется областная целевая подпрограмма «Одаренные дети»: поддержка участия одаренных детей во всероссийских, межрегиональных, международных мероприятиях. Ежегодно проводится более 130 областных творческих конкурсов, фестивалей, олимпиад, конференций, выставок, спортивных соревнований для 20 тыс. обучающихся. На территории области проводятся российские мероприятия с учащимися: заключительный этап Всероссийской олимпиады школьников по физике, первенство России по автотурнирному спорту, Всероссийский лагерь туристов-краеведов, ежегодная Российская научная конференция школьников «Открытие», международный фестиваль детского анимационного кино «Золотая Рыбка», Шестые молодежные дельфий-



об авторе



*А.В. Золотарёва, заведующая кафедрой управления образованием ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ*

ские игры России, серия турниров и чемпионатов российского и межрегионального уровня по видам спорта и др.

В регионе осуществляется олимпиадное движение, организатором и координатором которого выступает ГУ ЯО Центр образования школьников «Олимп». Накоплен опыт реализации «сквозных» и целевых программ по развитию одаренности, в том числе целевая программа Центра детей и юношества «Одаренные дети», ярославская городская программа «Открытие» и др. Сложилась «школа» математического дополнительного образования детей.

Примерно 15 тыс. учащихся Ярославской области занимаются исследовательской деятельностью. Организуются областные летние профильные лагеря для 2 тыс. детей ежегодно. Выплачивается 60 ежемесячных стипендий губернатора одаренным детям и 60 поощрительных премий их педагогам-наставникам, а также премии губернатора области выпускникам-медалистам, 28 ежегодных стипендий департамента образования.

Создана Интернет-система «Одаренные дети»: Центр телекоммуникаций и информационных систем в образовании выполняет функции специализированного учреждения по работе с одаренными детьми в Центральном федеральном округе в соответствии с приказом МО РФ от 02.12.2003 г. № 4439 «Об организации работы по реализации подпрограммы “Одаренные дети” федеральной целевой программы “Дети России” на 2003–2006 годы».

Развивается система подготовки и повышения квалификации кадров, работающих с одаренными детьми (на базе государственных образовательных учреждений: Института развития образования, Центра «Олимп», Центра детей и юношества, Центра телекоммуникаций и информационных систем в образовании). Подготовлена и издана серия брошюр, сборников статей по работе с одаренными детьми.

Вместе с тем проведенный анализ позволил заключить, что главной проблемой является *отсутствие системности в организации сопровождения развития одаренных детей в региональной системе образования (РСО) Ярославской области*. Были выявлены и другие проблемы:

- не определены ведущие направления в этой деятельности;
  - недостаточно простроены связи на уровне «регион – муниципальный район – образовательное учреждение», обеспечивающие непрерывное социально-педагогическое сопровождение одаренного ребенка в социуме и регионе;
  - недостаточно организована межведомственная и внутриотраслевая интеграция в работе с одаренными детьми;
  - отсутствует система в подготовке педагогических и управленческих кадров к организации процесса сопровождения развития одаренного ребенка;
  - слабо ведется работа по организации взаимодействия с родителями в вопросах поддержки и сопровождения одаренности;
  - недостаточна мотивационная поддержка работы с одаренными детьми в регионе;
  - не отработана система диагностических процедур и методов, направленных на выявление одаренных детей региона, отсутствует мониторинг их продвижения в социуме и регионе;
  - не создана информационная база сопровождения одаренных детей в регионе.
- Кроме того, удалось выявить *запрос на совершенствование процесса сопровождения одаренных детей, позволяющий отобразить региональные особенности этой деятельности в Ярославской области*, а именно:
- сформировать социальный заказ и региональную идею развития одаренных детей, способные обеспечить получение социального и экономического эффекта в развитии Ярославской области;
  - согласовать общее понимание одаренности, договориться, на каком уровне и с какими детьми будет организована работа, – одаренными, с признаками одаренности или интеллектуальной элитой;
  - создать ресурсные центры на базе образовательных учреждений региона, имеющих возможности в обеспечении отдельных направлений работы с одаренными детьми;
  - найти новые формы, разработать интегрированные программы работы с одаренными детьми в регионе;
  - создать экспериментальные площадки по отработке новых технологий социально-педагогического адресного сопровождения одаренных детей;

- организовать систематическую пропаганду детских достижений в социуме, через средства массовой информации;
- определить критерии и показатели эффективности процесса сопровождения развития одаренных детей в регионе.

Результаты анализа позволили разработать *модель сопровождения одаренных детей в региональной системе образования* с учетом возможностей и особенностей социально-экономического развития региона, которая в настоящее время успешно реализуется в Ярославской области.

*Цель работы с одаренными детьми в регионе* – создание комплекса условий и средств, направленных на совершенствование системы выявления, поддержки и развития одаренных детей в условиях региональной системы образования.

Нами были определены *ведущие идеи модели сопровождения одаренных детей в РСО*:

- рассмотрение региональной системы образования как *образовательной среды*, способствующей полноценному развитию личности *каждого ребенка (одаренного и с признаками одаренности)*, его самоопределению и самореализации, формированию его индивидуального дарования, достижению успеха в жизни, а также созданию условий для одаренных детей, имеющих особо выдающиеся достижения в разных предметных областях и сферах жизнедеятельности региона;

- рассмотрение *личностного развития как основополагающей цели обучения и воспитания одаренных детей*; при этом отбор целей, содержания и форм работы с одаренными детьми должен производиться на основе принципов *индивидуализации и дифференциации*, позволяющих полно учитывать индивидуальные и типологические особенности учащихся;

- обеспечение *непрерывности развития одаренного ребенка* как по вертикали (соответствие и взаимосвязь содержания образования и методов работы специфическим особенностям одаренных учащихся на разных возрастных этапах развития), так и по горизонтали (интеграция разных типов образования, приводящая к повышению уровня и широты образовательной подготовки на определенном этапе развития ребенка);

- определение важнейшим компонентом образовательной среды *информаци-*

*онного пространства*, нахождение в котором позволит ребенку осуществить выбор вида деятельности, ее содержания, способа своего участия в ней;

- рассмотрение комплекса условий и средств развития одаренного ребенка как *многоуровневой системы*, включающей в себя следующие взаимосвязанные уровни: региональная система образования, муниципальная система образования, образовательные учреждения разных типов, субъекты образовательной деятельности (дети, родители, педагоги);

- обеспечение *взаимодействия субъектов системы*, предполагающего координацию их деятельности и ведущего к *интеграции* их усилий и достижению целостности системы работы с одаренными детьми в регионе и оптимизации процесса управления ею;

- поддержка *традиционно эффективной деятельности* на уровне образовательных учреждений, муниципальных образований, региона и разработка *новых форм работы*, позволяющих создать новый опыт работы с одаренными детьми и талантливой молодежью.

Реализация данных идей осуществляется через следующие основные *направления работы с одаренными детьми* в РСО:

1. *Создание комплекса диагностических процедур и методов, направленных на раннее выявление и отслеживание развития одаренных детей региона*, включающего:

- организацию ресурсного центра по разработке системы диагностики одаренности детей, механизма ее реализации в практике деятельности РСО, организации консультаций для детей и родителей региона;

- создание условий для выявления одаренных детей через непрерывную систему конкурсов, олимпиад, предполагающую обеспечение «ситуации успеха» для детей разного возраста;

- разработку программы адресного мониторинга динамики достижений детей – победителей олимпиад, конкурсов различного уровня.

2. *Интеграция различных субъектов образовательной деятельности в рамках РСО*, которая осуществляется через:

- организацию межведомственного взаимодействия как сферы социального

партнерства по выявлению одаренных детей и работе с ними;

- создание педагогических комплексов по работе с одаренными детьми: лицеев, в том числе для сельских школьников, интернатов для одаренных детей в той или иной интеллектуальной или творческой сферах, центра дистанционного обучения и др.;

- организацию взаимодействия с вузами и научно-исследовательскими учреждениями (создание в вузах, научных учреждениях, средних общеобразовательных учреждениях научных обществ школьников, кружков исследовательского направления; проведение конкурсов исследовательских работ учащихся; создание нормативно-правовой базы для льготного поступления одаренных детей в вузы и др.);

- развитие форм реабилитации, поддержания и восстановления здоровья одаренных детей: санаториев, профилакториев и др.;

- проведение конференций по проблемам работы с одаренными детьми с участием учреждений различных типов;

- разработку и активное использование Интернет-технологий в организации работы с одаренными детьми;

- развитие проектной деятельности детей и молодежи в социальной сфере РСО;

- интеграцию со средствами массовой информации (СМИ) в подготовке материалов для программ радио, телевидения, региональных печатных изданий.

3. *Непрерывное социально-педагогическое сопровождение развития одаренных детей в рамках РСО*, в том числе:

- обобщение существующего опыта и разработка новых педагогических технологий социально-педагогического сопровождения одаренных детей;

- организация региональных исследований проблем одаренного ребенка, проблем поддержки одаренности – создание областных экспериментальных площадок, программ адаптации одаренных детей;

- разработка и апробация новой позиции педагога в работе с одаренными детьми – позиции тьютора, модератора, фасилитатора и др.;

- создание региональной системы олимпиад, конкурсов для одаренных детей разного возраста, обеспечивающих их непрерывное развитие и поступление в вузы;

- разработка научно-обоснованного алгоритма социально-педагогического сопровождения одаренных детей в рамках РСО.

4. *Организация подготовки педагогических кадров к работе с одаренными детьми*, которая включает:

- создание ресурсных центров по подготовке, повышению квалификации педагогических кадров в вопросах сопровождения одаренного ребенка на базе Института развития образования, Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, Центра детей и юношества и др.;

- обучение руководителей и специалистов органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений по проблеме организации сопровождения развития одаренных детей.

5. *Создание системы мотивационной поддержка одаренных детей и процесса их сопровождения в регионе*, в том числе:

- разработка системы стимулирования развития одаренного ребенка на уровне региона, включающей премии одаренным детям и их педагогам от имени губернатора, мэра, местных органов самоуправления и др.;

- проведение конкурсов инновационных проектов по работе с одаренными детьми;

- разработка системы льготного поступления одаренных детей в вузы (проведение совместно с вузами олимпиад по предметам, конкурсов творческих работ и др.);

- обеспечение общественного признания одаренных детей (публикации в СМИ, радио- и телепрограммы и др.);

- разработка системы доплат педагогам за работу с одаренными детьми;

- организация содержательного досуга одаренных детей в каникулярный период времени и др.

6. *Информационное обеспечение процесса выявления, поддержки и развития одаренных детей в РСО*, которое осуществляется через:

- создание ресурсного центра, координирующего педагогическое сопровождение одаренных детей региона;

- разработку и поддержку информационной Интернет-системы «Одаренные дети»;

- разработку и ведение информационной базы данных об одаренных детях региона и их педагогах и др.

Кроме того, особое значение приобретает решение проблемы *управления процессом развития одаренных детей в регионе*, которое осуществляется через следующие механизмы:

- *координация работы с одаренными детьми* через создание координационных центров на уровне региона и муниципальных органов управления образованием, создание ресурсных центров (соорганизация ресурсных возможностей региональной системы образования по работе с одаренными детьми), например, на базе государственных учреждений дополнительного образования детей, информационно-методических центров, научных центров, высших учебных заведений, открытие экспериментальных площадок по работе с одаренными детьми и др.;

- *нормативно-правовое обеспечение региональной поддержки одаренных детей и талантливой молодежи*, которое предполагает определение круга необходимых нормативных документов, разработку комплекса положений о конкурсах, олимпиадах, грантах для детей разного возраста, а также учреждений образования, ведущих данную работу, определение норм нагрузки при организации индивидуальной работы с одаренными детьми в рамках системы образования и др.;

- *финансовое обеспечение работы с одаренными детьми*, в том числе грантовая, спонсорская поддержка одаренных детей, выделение целевых средств, стипендий, премий на укрепление материально-технической базы учреждений образования, работающих с одаренными детьми, организация целевых лагерей и педагогических комплексов для них и др.

В настоящее время в Ярославской области достаточно эффективно осуществляется реализация Модели сопровождения одаренных детей. Внесены изменения в Закон Ярославской области «О поддержке одаренных детей», на уровне департамента образования составлен план реализации модели. Важной составляющей данного плана является определение *ресурсных центров* по рабо-

те с одаренными детьми на базе государственных УДОД. В том числе: при Центре детей и юношества создается *ресурсный центр, координирующий подготовку педагогов по сопровождению одаренных детей*; при Центре «Ресурс» – *ресурсный центр по разработке системы диагностики одаренности детей и механизмов ее реализации*; при Центре телекоммуникаций и информационных систем в образовании – *ресурсный информационный центр*; при Центре «Олимп» – *ресурсный олимпиадный центр* и др.

Предпринимаются действия для развития методического обеспечения процессов сопровождения одаренных детей в РСО Ярославской области: определены задания государственным образовательным учреждениям по разработке положений о конкурсах грантов, целевых проектов, смотрах, олимпиадах для детей разного возраста; разработке системы стимулирования одаренного ребенка на уровне региона, в том числе льготного поступления в вузы Ярославской области; разработке адресного мониторинга динамики достижений детей – победителей олимпиад и конкурсов разного уровня.

Научное обеспечение разработки и реализации Модели сопровождения одаренных детей осуществляет научно-исследовательская лаборатория проблем дополнительного образования детей департамента образования Ярославской области: ведется исследование существующих проблем одаренных детей, определяются основные научные подходы в системе работы с ними; организуются научные конференции и Интернет-конференции по данной проблеме; разрабатываются спецкурсы для студентов «Особенности работы с одаренными детьми» и др.

Мы надеемся, что в результате реализации предлагаемой модели в Ярославской области появятся новые возможности в работе с одаренными детьми, удастся создать «инфраструктуру одаренности», объединяющую в рамках региона учреждения и общественные организации, образовательные и социальные программы, направленные на поддержку одаренных детей и талантливой молодежи.

# Правила представления рукописей в журнал «Образовательная политика»

---

Журнал «Образовательная политика» публикует оригинальные научные (теоретические, экспериментальные, прикладные, обзорные и др.) и публицистические статьи по проблемам образования. К статье должны быть приложены резюме, отражающее ее суть, объемом не более 600 знаков и ключевые слова, а также сведения об авторе(ах) (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, телефон, адрес электронной почты, фотография). В конце статьи приводится список использованной литературы, включая источники, почерпнутые из Интернета, в алфавитном порядке: сначала – литература на русском языке (кириллица), затем – на иностранных языках (латиница).

В списке использованной литературы указываются:

- для *книжных изданий* – фамилия и инициалы автора(ов), точное название книги или сборника, место издания, издательство, год; например:

Олеша Ю. Книга прощания. М.: Вагриус, 2006.

- для *статей из сборников* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи, через две косые черты – название сборника, фамилия(и) редактора(ов), год выхода сборника, номер журнала, страницы (начало–конец статьи); например:

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

- для *журнальных статей* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи, журнала, год его выхода, номер журнала, страницы (начало – конец статьи); например:

Знаков В.В. Понимание и переживание москвичами террористической угрозы // Вопр. психол. 2010. № 4. С. 64–74.

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

- для *газетных статей* – фамилия и инициалы автора(ов), название статьи и газеты, год выхода, номер газеты, страница(ы);

- для *источников из Интернета* – фамилия и инициалы автора(ов), название материала, адрес в Интернете, дата обращения к источнику; например:

Болдырева Н.А. Социальные сети в образовании и науке. [Электронный ресурс]. URL: <http://web20-for-education.blogspot.com/2007/11/blog-post.html> (дата обращения: 30.03.2010).

В тексте должны быть ссылки на *все* соответствующие номера из списка литературы, их располагают в квадратных скобках. Помимо этого в ссылке на *цитату* должна(ы) быть указана(ы) страница(ы) того источника из списка литературы, откуда взята цитата (например: [2, с. 55], [14, с. 7–8]).

Примечания в тексте оформляются в виде постраничных сносок, которые должны иметь сквозную нумерацию.

# 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.