



О том, какую роль играет образование в современном обществе, почему стандартизация образования уживается с вариативностью и почему нельзя абсолютизировать результаты сравнительных исследований качества образования, рассказывает директор Федерального института развития образования, академик РАО, автор брошюры «Стратегия и методология социокультурной модернизации образования» Александр Асмолов.

Образование – это проектирование будущего

– Александр Григорьевич, в середине 1990-х гг. в российской системе образования началась так называемая модернизация, которая не завершилась по сей день и вряд ли когда-либо завершится. Что стоит за термином «модернизация», в чем его отличия от «реформы», «совершенствования» и прочих синонимов? И что такое «социокультурная модернизация», о которой вы постоянно говорите в своих выступлениях?

– Термин «модернизация» означает, что мы признаем собственное несовершенство и, как сказал замечательный психолог Альфред Адлер, свой комплекс неполноценности, осознаем свои дефекты – культурные, экономические социальные, стремимся от них избавиться, и это осознание становится двигателем развития. Модернизация – это перманентное улучшение, сразу возникает ассоциация с «перманентной революцией», и эта идея проходит через многие наши исследования. Недавно социолог Лев Гудков выпустил книгу «Абортивная модернизация» – термин, идущий от Тойнби, пусть даже слово «абортивный» имеет у нас прочные гинекологические ассоциации. Аналогию можно продолжить: мы всегда «немножко временны» модернизацией...

Можно выделить две линии модернизации в образовании.

Первая – это *организационно-экономическая*, или, в хорошем смысле этого слова, *технократическая модернизация*. В ее фокусе – не только понимание образования как сферы услуг, но и экономические ресурсы образования, бюджетные ресурсы, в том числе соответствующие ограничения. Три составляющие лозунга «Качество, доступность, эффективность», который в 1997 г. мы предложили вместе с тогдашним министром образования Александром Николаевичем Тихоновым, – это тоже инструментальные характеристики образования. Они ни в коей мере не являются ценностными, целевыми, «терминальными».

Поэтому есть вторая линия модернизации образования, которую я называю *социокультурной*. В этом случае образование рассматривается как один из институтов развития общества. Каждый раз, говоря о модернизации образования, нужно понять ту социокультурную картину, в которой мы оказываемся.

Термин «социокультурная модернизация» опирается на определенную интеллектуальную традицию. Понятие социокультурного развития общества как системы коллективных представлений наиболее ярко было дано в работах социолога Эмиля Дюркгейма. Другой исследователь – Питирим Сорокин – написал работу «Социокультурная динамика».

– Итак, образование – один из институтов развития общества. Какое место он занимает среди других институтов? Каковы его функции? И еще важное уточнение: такой подход сегодня характерен для мировой науки или только для российской?

– Само понятие социокультурности, так или иначе, предполагает отношение к образованию как опережающему, прогнозирующему институту развития общества. Возможны два принципиально разных подхода: либо образование «плетется в хвосте общества», решает задачу адаптации, воспроизводства существующего образа жизни, либо – и здесь совсем другая логика – выполняет дерзкие, «окающие» функции, предлагая те или иные проекты будущего. Образование в широком социокультурном смысле – это проектирование будущего.

Два года назад в Кембридже вышла довольно увесистая книга «Социокультурная психология»; в ней рассматриваются тренды социокультурного анализа, в том числе в контексте образования, и там иногда встречаются имена Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Но к российским подходам в области социокультурного анализа образования авторы этой книги относятся как к истории – действительно, они развивались в 30-е, 50–60-е гг. прошлого века, хотя, на мой взгляд, они и сегодня более чем актуальны.

– Если рассматривать развитие образования в России в социокультурной логике, как оценить, к примеру, реформы 1990-х гг., когда сначала говорили о стабилизации, потом о развитии, реформировании, модернизации и пр.?

– «Лихие 90-е» в образовании я оцениваю с позиции эволюционного оптимизма именно в социокультурной логике.

Что тогда происходило? *Главный вектор реформ 1990-х гг. в российском образовании – переход от универсальных форм, расширяющих возможности личности, в дошкольном и общем образовании к университетскому образованию.* Именно в тот период народились формы опережающего образования, которые в контексте историко-эволюционного подхода можно назвать «поисковыми механизмами развития культуры»

(термин, встречающийся в работах Ю.М. Лотмана).

В начале 1990-х гг. появились школы-лаборатории – новый термин в нормативном языке, стали развиваться исследовательские университеты как источники либерального мышления. Есть конкретные примеры образовательных учреждений, созданных в те годы и задающих логику развития образования: Высшая школа экономики, Российская экономическая школа, обновленный РГГУ. Исследовательские университеты – гибриды образования и науки, выполняющие универсальную функцию, – представляют собой противовес университетам-супермаркетам, дающим лишь специализированные, вторичные знания и тем самым сводящим на нет функцию университетского образования. Результат образования в университете-супермаркете – это редукция личности в системе социальных функций: начинает действовать одна из тяжелейших формул культуры «незаменимых у нас нет», и такая личность всегда ищет себе оправдание в приказах. Но образование как институт социализации должно нести, прежде всего, ценностные, целевые установки, превращаясь в «лабораторию жизни».

Когда возможности государства сильно ограничены, школы и университеты берут на себя идеологические, ценностные функции. Так происходило в разные историко-культурные времена. Николай Копосов в книге «Хватит убивать кошек. Критика социальных наук» пишет, что Третья республика во Франции была республикой профессоров. В эпоху очередных перемен образование фактически задает идеологию развития общества, а государственные структуры пополняются профессорами и лаборантами.

В 1990-е гг. в России стала складываться новая логика развития общества, а не просто образования. Каскад имен, каскад идей и в образовании, и в обществе – интеллектуализация, гуманизация происходили именно тогда. В «Иудейской войне» Л. Фейхтвангера первосвященник просит императора для возрождения своей страны открыть маленький университет. Когда в культуре возникают сложности, «маленький университет» становится символом ее будущего. Появляются уникальные воз-

возможности социокультурной модернизации образования, а затем и общества.

– Какие функции должно выполнять образование в обществе? Есть ведь известный спор о том, что такое образование – общественное благо или услуга. Считать ли эти определения взаимоисключающими или взаимодополняющими?

– Если говорить о социокультурной модернизации образования, на первый план выступает целеполагание. Образование понимается как порождение ценностных ориентаций, образа жизни, социального и национального характера. Вместе с тем образование – это и социальное познание, и массовая коммуникация, и, как говорил Т. Парсонс, социальное действие, это одна из логик развития общества. Образование – это и социальное конструирование, и социальная индустрия, причем в последнем случае оно может выступать и в роли сферы услуг. Никаких противоречий тут нет.

Все это свидетельствует о том, что мы должны обратить внимание на особые функции образования по отношению к обществу – социокультурные. Это прежде всего гармонизация социальных отношений: образование выступает в роли «социального клея», позволяет обществу не расколоться в условиях излишней политизации. Образование формирует идентичность человека – общечеловеческую, гражданскую и этнокультурную, уменьшает социальные риски, является институтом социально-экономической стратификации общества – выступает в роли социального лифта, социального миксера или социального колодца.

Среди этих функций формирование трех уровней идентичности, пожалуй, наиболее важная. И если раньше образовательный стандарт состоял из трех компонентов – федерального, национально-регионального и школьного и это деление было чисто административным, то теперь, при отсутствии деления на компоненты, в образовании появляются различные линии, связанные со смысловыми и ценностными характеристиками, касающимися идентичности. И нужно понять, что именно обеспечивает ту или иную идентичность.

– Можно ли это сделать, если в стандартах второго поколения нет четко определенного содержания образования?

– С начала 1990-х гг. я пытаюсь ввести представление о вариативности образования и часто сталкиваюсь с тем, что вариативность связывают с возможностями выбора учебников, программ, школ и т.д. Но, как учил меня Мераб Константинович Мамардашвили, пока не высказан смысл, ради которого вы действуете, вас не услышат. Поэтому я поясняю, что понятие вариативности опирается на представление ведущего антрополога Валерия Алексеева о вариативной эволюции – в отличие от концепции Ч. Дарвина она нацелена на поддержку различных вариаций, существующих в культуре. В своих разработках Алексеев опирается в том числе на работу П. Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции». В тоталитарных культурах образование унифицируется, порождается «строевая педагогика», а в культурах, нацеленных на свободу, растет разнообразие образования, и тогда образование выступает как механизм поддержания эволюционного разнообразия общества.

Вариативность и стандартизация в образовании не должны противоречить друг другу, это две стороны одного процесса. Смысл стандартизации – в обеспечении устойчивости развития познания через передачу образцов подрастающим поколениям, функция стандартизации – в адаптации молодых людей к решению широкого класса типовых задач. Стандартизация является инструментом управления знаниями в условиях социального, экономического, этнического разнообразия. Стандарт обеспечивает единство разнообразия лишь в сочетании с вариативностью – расширением возможностей развития личности.

Когда мы предлагаем образовательные программы в соответствии с вариативным стандартом, за этим стоит логика системно-деятельностного подхода, разработанного в исследованиях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. И первое, с чего должна начаться разработка программы, – формулирование ценностей, формированию которых она должна способствовать. Только после этого разрабатывается собственно содержание,

определяются технологии и способы достижения целей, подбираются ресурсы – кадровые, материальные и пр. Все это, так или иначе, должно присутствовать в любой программе развития образования вне зависимости от ее уровня.

– Если образование как институт социализации определяет логику развития общества, какие инструменты должны использоваться при прогнозировании? Какие из них можно применять лишь с определенными ограничениями?

– Первый, самый традиционный инструмент – это рейтинги. Но когда мы измеряем образование (прежде всего качество образования) с их помощью, возникает эффект рейтингового гипноза – мы стараемся любой ценой подладиться под тот или иной рейтинг. Конечно, я уважаю PISA и прочие сравнительные исследования качества образования. Но тот факт, что они зачастую составляются и применяются без учета культурных факторов, почему-то остается без внимания.

Как говорил мой учитель, никогда не надо ставить перед кошками собачьи задачи. Но мы действуем как раз в этой логике, когда молимся рейтингам, переводя тесты из одной культуры в другую. Однажды в ходе социологического исследования ученикам начальной школы в Якутии задали вопрос: «Как вы относитесь к неграм?» Понятно, что дети не представляли себе той реальности, об отношении к которой их спрашивали. Есть понятие «экологическая валидность», введенное Эгоном Брунsvиком, оно необходимо при перенесении процедур, разработанных для одной культуры, в другую культуру. Без этого мы никогда не сможем построить многомерные, качественные характеристики образования.

В числе других инструментов, которые можно использовать при прогнозировании, – форсайт, дорожная карта, краудсорсинг. Последняя техника – экспертиза с помощью «гласа народа» – особенно актуальна, хотя редко используется. Она применялась при обсуждении нового закона «Об образовании в РФ», а в недавно вышедшей книге «Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет всё» показано, что общество может развиваться и прогнозировать будущее

на основе краудсорсинговых процедур. В названии этой книги очевиден аналог с названием книги Петра Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции».

По сути дела, не только конфликт, который мы, так или иначе, культивировали в последние годы, но и кооперация, сотрудничество, симбиоз, появление гибридных форм могут задать социокультурную модернизацию общества через социокультурную модернизацию образования. Выделение подобных методологических оснований для дальнейшего понимания образования как института поддержки разнообразия крайне необходимо – такое понимание формируется в разных странах, как, например, в Англии, где недавно вышла книга «Трансформация образования», написанная с позиций Давыдова и Выготского. Мы по-прежнему обсуждаем организационно-экономические механизмы, качество, доступность и эффективность, а в это время появляются работы, рассматривающие образование как уникальный институт проектирования будущего общества.

– В чем, на ваш взгляд, заключается связь между первым и вторым подходом? Можно ли сделать так, чтобы рассмотрение образования в контексте высоких материй не противоречило сугубо прагматичным построениям, связанным с качеством, доступностью, эффективностью?

– Связь здесь очевидна. Идеи социокультурной модернизации обсуждаются в СМИ, они нашли свое отражение в «Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы», где общее образование как социальный институт выдвигается на первый план. И при обсуждении путей развития образования социокультурная модернизация становится одним из вероятностных трендов. Здесь главный риск, на мой взгляд, заключается в том, что кто-то скажет известную фразу: «Верной дорогой идете, товарищи!» Не надо искать альтернативы социокультурной модернизации, объявляя таковой, например, модернизацию технократическую, надо искать вариативы, выходя за пределы привычных схем и представлений. Только так у нас появится видение перспектив, основа движение к будущему.

Беседовал Борис Старцев



В октябре 2011 г. завершилась апробация курса «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) в школах 21 региона РФ, и с апреля 2012 г. он станет обязательным для четвероклассников по всей стране. О сложностях преподавания курса, о специфике отношений между государством и конфессиями, о роли религий в развитии российской цивилизации в интервью РИА Новости¹ рассказал доктор политических наук, руководитель центра «Религия в современном обществе» Института социологии РАН, автор книги «Власть и вера. Государство и религиозные институты в истории современности», полномочный представитель Правительства РФ в Госдуме Андрей Логинов.

Российская цивилизация всегда славилась толерантностью

– Андрей Викторович, в чем, на ваш взгляд, заключается актуальность курса ОРКСЭ для современных школьников?

– Вопрос о преподавании школьных дисциплин, связанных с формированием у детей идентичности, в том числе религиозной, является одним из наиболее значимых в современном обществе. Различные слои общества, социальные группы обсуждают этот вопрос с такой остротой и пламенностью, с какой не спорят даже о политическом будущем страны. Как и когда идти к ребенку с информацией о религиозных культурах? Показывать ли ему священные книги тех или иных религий? Разъяснять особенности богослужения и пр.? Все эти вопросы возникли еще в 1990-е гг., и наше поликонфессиональное общество совершенно не было готово к тому, чтобы дать на них единый, устраивающий всех ответ.

– Можно ли утверждать, что в советской школе эта тематика не изучалась в принципе, и дети, да и многие взрослые вообще не имели информации о культурном, религиозном многообразии мира?

– В советские годы информацию о религиозной духовности до нас доносили филологические и исторические учебные курсы, большое количество художественных изданий, альбомов, искусствоведческие труды. Получить представление о религиозном многообразии мира можно было лишь из учебников атеизма, в те времена это был единственный справочный материал. Любая другая информация становилась доступной лишь ограниченному кругу людей, многие ради этого шли получать гуманитарное образование. И я сам, увлеченный этими проблемами, пошел на кафедру этнографии МГУ, и оппонентом моей кандидатской диссертации, а потом и рецензентом моей монографии стал Валерий Александрович Тишков, возглавляющий Институт этнологии и антропологии РАН.

– В конце октября Федеральный институт развития образования провел всероссийский семинар для тьюторов, которые будут обучать учителей ОРКСЭ. На этом семинаре было предложено использовать вашу книгу «Власть и вера. Государство и религиозные институты в истории со-

¹ В данном номере журнала «Образовательная политика» печатается полный текст интервью, опубликованного в РИА Новости 7 ноября 2011 г. в сокращенном виде.

временности», выпущенную в 2005 г. издательством «Большая Российская энциклопедия». Как у вас возникла идея ее написания?

– Достаточно обыденно – это связано и с моими научными интересами, и с работой в структурах власти. В 1990-е гг. я возглавлял Управление по внутренней политике Администрации Президента РФ, и мы пытались наладить диалог с гражданским обществом, развивая систему консультативных органов – советов при Администрации Президента. Это был достаточно эффективный механизм, который используется до сих пор, и в числе таких структур был создан Совет по взаимодействию с религиозными объединениями. Он существует и ныне, хотя и собирается несколько реже.

С первых дней работы совета шел спор о его полномочиях и компетенциях, о том, сколько в нем должно быть представителей тех или иных конфессий, действующих на территории страны. Его члены обсуждали разные вопросы, в том числе проект закона «О свободе совести и о религиозных объединениях». Летом 1997 г. он был принят парламентом, президент его отклонил, потом дорабатывался и, наконец, был подписан в измененной редакции. Именно на основе этого закона были сформированы основные принципы взаимодействия государства, общества и религиозных организаций в нашей стране, которые сейчас реализуются в том числе через преподавание соответствующих дисциплин в школе.

– Почему закон не был принят сразу?

– Он вызвал неоднозначное понимание общественности, в том числе мировой, – президенту России писали письма и Билл Клинтон, и папа римский, ситуацию накаляла либеральная оппозиция, так что пришлось наложить вето на закон и запустить согласительные процедуры. Нам удалось найти понимание с конфессиями, и в законе появилась преамбула с упоминанием традиционных для Российской Федерации религиозных верований – христианства, ислама, буддизма и иудаизма. Это никоим образом не расходилось с общеисторическим знанием и пониманием отечественной истории, да и в самом законе не было ни малейших правовых преференций в адрес тра-

диционных религий – наоборот, во всех позициях документа сохранялся демократический принцип равноудаленности любых религий от государства.

Сам факт появления преамбулы был превратно истолкован на Западе, у нас даже возникла острая дискуссия по этому поводу с европейцами и американцами. В США удивлялись, почему закон предписывает новым религиозным организациям своего рода испытательный срок, поскольку модель государственно-церковных отношений в США исторически сложилась совершенно иная.

– От чего вообще зависит специфика отношений между государством и конфессиями, религиозными объединениями? Как вы объясняете этот феномен в своей книге?

– Я исхожу из того, что модели отношений, которые складываются между государственными институтами и религиозными объединениями, являются производными не только от особенностей вероисповедания или политического строя данного государства. Эта сфера во многом относится к другим категориям – не формационным, а цивилизационным.

По сути, книга «Власть и вера» – о том, что сфера государственно-церковных отношений формируется, в немалой степени, под влиянием общего цивилизационного облика. И здесь, конечно, почва для рассуждений для тех, кто был воспитан в рамках марксистско-ленинской, диалектико-материалистической идеологии, была довольно зыбкой. Хотя понятием «цивилизация» занимался ряд выдающихся ученых и в советское время и в 1990-е гг., в этих исследованиях всегда сохранялся некий субъективизм – официальная академическая наука чаще смотрит на цивилизационные исследования более критично, чем на иные. Трудно выработать общее понимание того, что является цивилизационно-образующим признаком, как мы его можем наблюдать и описывать, как определять, что в такие-то века такие-то народы принадлежали к такой-то цивилизации.

Тем не менее появилось огромное количество литературы по истории цивилизаций, всевозможных предложений о схемах цивилизационного деления человечества на разных этапах его

развития. Как бы то ни было, без восприятия нашего прошлого через призму цивилизационной теории сегодня сложно подготовить профессионального исследователя-историка и вообще гуманитария. Поэтому вопрос о том, как соотносятся религии и цивилизации, приобретает огромное значение – большинство исследователей считают религию одним из важнейших цивилизационно-образующих факторов. Я тоже согласен с этим утверждением.

– Как этот тезис раскрывается на примере России? Как вообще оценивается роль религии в развитии нашей цивилизации – особенной, российской?

– В научных исследованиях, как правило, выделялись такие цивилизации, как западноевропейская, основанная на католическом христианстве, восточно-христианская, мусульманская, индийская, китайская, американская и др. А вот в отношении российской цивилизации всегда возникала заминка. Ведь исторически в ней сосуществовали народы разных религий и культур, поднимаясь при этом над собственным этническим «я» к более высокому уровню самосознания.

Наши исследователи серьезно занялись проблемой российской цивилизации, сумели обосновать ее географическое, культурно-историческое и, конечно, религиозное измерение. Российская цивилизация полностью связана с формированием российского этноса, его развитием и утверждением на евразийской территории. Примечательно, что, помимо православного христианства, религиозное измерение евразийской территории включает и мусульманство и другие традиционные для России верования.

Большинство исследователей считают религию одним из важнейших цивилизационно-образующих факторов.

Возникает интересный вопрос: в чем причина практически бесконфликтного существования всех этих религий на территории России? Ведь, например, в истории Западной Европы межрелигиозные отношения строились по совсем иным принципам – жестокие, кровопролитные

религиозные войны, инквизиция, безжалостные преследования инакомыслящих мы обнаружим в истории практически всех остальных цивилизаций, за исключением российской. Безусловно, у нас были столкновения на религиозной почве, даже казни, но все эти случаи носили единичный характер и были основаны не на несоответствии догм или религиозном противоборстве, а на решении неких политических задач.

– Получается, что толерантность – это исторически сложившаяся особенность российской цивилизации? Сосуществование различных религий всегда было мирным?

– Конечно, термин «толерантность» никто тогда не употреблял. Просто такова была естественная государственная, политическая, социально-экономическая целесообразность, и она примиряла между собой разных людей, выходцев из разных племен, представителей разных народов. Они стремились к сильной власти, к безопасному сосуществованию, к культурным контактам между собой, хотя бы только для того, чтобы выжить, дать жизнь своим детям, обеспечить их благополучие.

Именно это стало той главной живой тканью, той взаимной терпимостью, которой всегда славилась российская цивилизация. Мы и сегодня даем всему миру уникальный пример того, как могут сосуществовать на одной территории представители разных конфессий. Особенно поучительным это выглядит на фоне всевозможных теорий столкновения цивилизаций, неизбежности борьбы мусульманского мира с христианским и т.д.

Российская цивилизация является наследницей цивилизации византийской, а та, свою очередь, наследницей цивилизации римской: мы уходим корнями в самое глубокое античное прошлое человечества, к его высшим достижениям мысли, философии, восприятия всего окружающего, в том числе отношения к вере. Даже на глазах у древнегреческих философов религиозные представления менялись достаточно быстро, и те выводы, которые они делали относительно места религии в общественной жизни, сохраняют свою актуальность, как в городах Ионии пять веков до н.э.

– **Какие основные выводы о взаимоотношениях власти и веры сделаны в вашей книге?**

– Один из выводов, который я, однако, не выношу на широкое научное и общественное обсуждение, таков: необходимо понять, что роль тех или иных религий в истории нашей страны различна – иначе и быть не может. Православное христианство, безусловно, выступило в качестве государствообразующей религии, но не меньшую государствообразующую роль сыграл правоверный ислам. И это нужно признать, если мы говорим обо всем евразийском пространстве: хорошо известен факт крещения Руси, но еще раньше состоялось принятие ислама Волжской Булгарией. Оба эти события в IX в. заложили базовые алгоритмы государственного строительства, на основании которых развивались наши народы. Более того: принятие Волжской Булгарией ислама во многом примирило ее с древнерусскими княжествами того времени, сразу появилась некая общая нить.

Ученые ссылаются на общие араамические корни православия и ислама – они, равно как и иудаизм, относятся к религиям «книжным», потому что построены на Писании. На самом деле, между ними глубинных противоречий меньше, чем различий внешних, поверхностных. Вот почему я предложил считать православие и ислам государствообразующими религиями нашей страны, при этом не умаляя роль других традиционных религий, включая различные христианские конфессии, которые, безусловно, были культуuroобразующими для определенной части населения. На мой взгляд, это понимание очень важно для тех тьюторов, учителей, которые занимаются организацией работы по преподаванию

и собственно преподаванием такого сложного предмета, как ОРКСЭ.

– **Весной 2012 г. предмет ОРКСЭ начнут изучать четвероклассники во всех школах страны, сейчас проводится подготовка тьюторов. Что бы вы могли пожелать работникам системы образования, которые будут участвовать в этом проекте?**

– Я хотел бы выразить им свое глубочайшее уважение, потому что они взялись за выполнение очень сложной миссии. Успешно реализовать этот проект, пройти по этой ухабистой дороге, безусловно, крайне непростая задача и нелегкий труд. От тьюторов и учителей требуются собранность и выдержка, потому что, изучая религиозные культуры, мы, так или иначе, соприкасаемся с проблемами веры, с индивидуальными, сугубо личными вопросами. В этом смысле ни один другой школьный предмет не может быть сопоставим с ОРКСЭ. Здесь, как нигде, любая ошибка, любая неточность или проявленная халатность

Мы и сегодня даем всему миру уникальный пример того, как могут сосуществовать на одной территории представители разных конфессий.

будут весьма сильно резонировать. Когда информация о религиозных культурах передается ребенку, а он, в свою очередь, передает ее в своем изложении родителям, есть риск некорректного понимания, толкования тех или иных посылов.

Так что от эффективности реализации этого проекта во многом зависит духовное здоровье нашего общества и, конечно, общественное спокойствие.

Беседовал Борис Старцев



Вниманию читателей предлагается интервью с Владимиром Фридляновым, председателем Совета Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), которое было опубликовано на Образовательном портале «Экономика, социология, менеджмент» 20 октября 2011 г.

При отборе победителей нет таких параметров, как возраст, пол или статус

– Владимир Николаевич, что представляет собой РГНФ сегодня? Каков бюджет фонда? По каким направлениям финансируются исследования?

– РГНФ – это единственный государственный научный фонд в России, финансирующий гуманитарные исследования. Слово «гуманитарный» – не в смысле помощи нуждающимся, имеется в виду самый широкий спектр гуманитарных научных направлений от истории до экономики. РГНФ был выделен из состава Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) 16 лет назад. На сегодняшний день РФФИ практически не финансирует гуманитарные проекты, исключения составляют исследования, в которых есть пересечения с естественными науками (например, радиационные измерения в археологии). Мы с коллегами из РФФИ ежегодно создаем комиссию и проверяем, нет ли у нас одинаковых заявок – в прошлом году таких оказалось около 50.

Ежегодный бюджет нашего фонда – 1 млрд рублей. Мы не проводим тендеры по заранее известным лотам, наша деятельность не регулируется 94-м федеральным законом¹ – на наши конкурсы

ученые представляют свои проекты, что называется, «по инициативе снизу». При отборе победителей нет таких параметров, как возраст, пол или статус, – мы готовы поддержать всех, в том числе молодых. Главное для заявителя – грамотно обосновать, какие результаты он хочет получить в своем исследовании, в чем заключается оригинальность его проекта, каков будет его вклад в развитие науки.

С победителями мы заключаем соглашения, в соответствии с которыми они работают от года до трех лет. Если грант рассчитан на год, деньги перечисляются сразу, если на два или три года, то – частями на каждый год. В таких случаях по результатам каждого года предоставляется отчет, после чего принимается или не принимается решение о продлении соглашения.

– Как оценивается содержание заявок?

– Для этого мы привлекаем экспертов – всего около 2 тыс. докторов наук, которые проходят ротацию в установленном порядке. Каждую заявку оценивают три человека, выставляют баллы по определенным критериям и дают



об авторе

В.Н. Фридлянов, председатель Совета Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), доктор экономических наук

¹ Федеральный закон Российской Федерации от 21 июля 2005 г. № 94-ФЗ «О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд».

рекомендацию экспертному совету, который утверждает список проектов на очередной финансовый год. Мы стараемся не допустить при оценке работ конфликта интересов – в качестве экспертов не приглашаем директоров институтов и ректоров вузов.

– Что еще финансирует фонд, помимо собственно научных исследований?

– Научные исследования – это главное направление нашей работы, на него расходуется примерно половина годового бюджета. Другие направления – это издательская деятельность, поездки ученых за рубеж (в основном на конференции, а также в экспедиции, для работы в библиотеках и т.п.). Есть программа издания научно-популярных книг, где в качестве третьего эксперта мы приглашаем кого-то из журналистов, он оценивает книгу с точки зрения легкости восприятия. По этому направлению председателем совета является известный литературовед и телеведущий Святослав Бэлза.

– Как организовано взаимодействие грантополучателей с аппаратом фонда? Ведь заявки на гранты поступают со всей страны.

– В этом году в фонде начала действовать новая информационно-коммуникационная система, которая позволяет нам не только получать заявки в электронном виде, но и общаться в режиме онлайн и с заявителями, и с экспертами. Для заявителей это особенно важно – на этапе формирования заявки мы можем подсказать, как избежать технических ошибок. Консультации мы даем всем желающим. Кроме того, начиная с этого года мы публикуем на сайте все победившие заявки и все отчеты. Такую систему нам рекомендовал установить премьер-министр Владимир Путин, когда в прошлом году мы докладывали ему о своей деятельности.

Хотя консультации с заявителем проводятся через Интернет после того, как он заявил о себе на сайте, оригинал заявки все-таки должен быть представлен в бумажном виде. Нас контролируют Счетная палата, Росфиннадзор, другие органы – они смотрят заявки, заключения экспертизы, договоры и пр., по-

скольку деньги государственные, и мы отчитываемся за каждый рубль.

У нас есть практика заключения соглашений с регионами о софинансировании – на сегодня таких соглашений около 50. Регион выделяет, например, 3 млн рублей на гранты для своих ученых, и мы выделяем столько же. В этом случае заявки сначала проходят через региональный экспертный совет, а затем их рассматривает экспертный совет РГНФ.

– Кто может выступать в качестве заявителя, грантополучателя? Любой ученый как физическое лицо или же организация, где он работает?

– Ученый сам составляет заявку, сам придумывает проект, но средства получает через организацию, где он работает. Таким образом, договор заключается между фондом, ученым и этой организацией, которая может отчислять себе 10% на обслуживание средств. При этом сам ученый может расходовать средства и на оплату труда своих коллег – до десяти человек, с кем также заключаются договоры.

За 16 лет нашей работы¹ гранты получили около 250 тыс. человек, из них около 80 тыс. – молодые ученые в возрасте до 39 лет. Сейчас в нашей информационной системе каждый ученый, получивший за это время грант, может завести личный листок – зарегистрироваться, сообщить о своей работе, о печатных трудах и т.д. На сегодня в этом банке данных зарегистрировано около 25 тыс. человек.

Мы создали также банк данных организаций, занимающихся исследованиями в гуманитарной сфере, – их зарегистрировано около 2 тыс., это и вузы, и научные институты. Доля вузов, где проводятся гуманитарные исследования на гранты РГНФ, в последние годы увели-

За 16 лет работы РГНФ гранты получили около 250 тыс. человек, из них около 80 тыс. – молодые ученые в возрасте до 39 лет.

чилась – очевидно, это связано с активностью региональных университетов.

– Сложно ли получить грант РГНФ? И в каких регионах, в каких организа-

¹ РГНФ создан Постановлением Правительства РФ в 1994 г.

циях сосредоточены основные победители?

– Конкурс у нас большой, поскольку средства ограничены. В прошлом году конкурс составил 6 к 1, а в этом году, в том числе из-за наличия переходящих (двух- и трехлетних) проектов, получилось 11 к 1. У экспертных советов есть квоты (они пропорциональны числу предложений), и если высокие оценки получает количество заявок большее, чем предусмотрено квотой, отбор приходится проводить уже среди них.

Конечно, в числе победителей много ученых из Москвы и Санкт-Петербурга. В Центральный федеральный округ уходят 45% наших грантов, в Приволжский – 15, в Северо-Западный – 13, в Сибирский – 12%. Если смотреть статистику по направлениям, больше всего грантов – по 16–17% – получают экономисты и филологи, 8% – исследователи в сфере образования, по 7% – психологи, историки и философы, 6% – социологи. Доля вузов и учреждений академий наук у нас примерно одинаковая, на МГУ приходится 2% грантов, на СПбГУ – 1%, на негосударственные образовательные учреждения – 3%, на прочие организации – 12%.

Победа в конкурсах РГНФ – это определенный знак качества. За последние годы все премии правительства и государственные премии в области гуманитарных наук получены теми, кто, так или иначе, работал по нашим грантам: вел исследования, издавал книги, ездил в экспедиции.

Среди грантополучателей фонда довольно много ученых из НИУ ВШЭ, РУДН, недавно созданных федеральных университетов. Наши гранты проходят практически через все университеты, где развита гуманитарная наука.

– Проводит ли фонд целевые конкурсы, когда приоритет отдается заявкам по определенной тематике?

– Да. В этом году Совет фонда объявил пять целевых междисциплинарных конкурсов: «Россия в Азиатско-Тихоокеанском регионе» (в рамках подготовки к саммиту АТЭС), «Модернизация России: социально-гуманитарное измерение», «Россия в полицентрич-

ном мире», «Энергетика и геополитика», «Толерантность как фактор противодействия ксенофобии». В этих конкурсах приняли участие около 250 человек.

В следующем году также хотелось бы объявить целевые конкурсы. Возможно, они могут быть «привязаны» к юбилейным датам российской истории (например, исполняется 200 лет победе в войне 1812 г., 1150 лет российской государственности). Уже есть поручение правительства объявить целевой конкурс по китаистике (истории, экономике, культуре, религии Китая и другим сторонам жизни страны) – эту идею выдвинул президент РФ Дмитрий Медведев, вручая государственную премию группе ученых-китаистов.

– Что, на ваш взгляд, необходимо для победы в конкурсах РГНФ?

– Главное условие – это научно обоснованная заявка: короткая, ясная, понятная. Помимо собственно заявки, экспертов интересует «научная история» заявителя: что он уже сделал в своей области науки, какие у него публикации, не было ли таких ситуаций, когда он уже получал деньги фонда, но не сдавал отчет, или же было выявлено нецелевое расходование средств (в этих случаях мы лишаем права участвовать в наших конкурсах на пять лет). А если человек еще молод и его «научная история» небогата, эксперты оценивают прежде всего оригинальность заявки.

Победа в наших конкурсах – это определенный знак качества. За последние годы все премии правительства и государственные премии в области гуманитарных наук получены теми, кто, так или иначе, работал по нашим грантам: вел исследования, издавал книги, ездил в экспедиции. За все годы работы около 30% победителей конкурсов – молодые ученые, хотя, конечно, гуманитарная наука в определенном смысле является «возрастной» – нужно прожить много лет, чтобы добиться в ней весомых успехов. Характерный пример – академический словарь русского языка, который сейчас издается при поддержке РГНФ. Всего должно выйти 22 тома, уже издано 15 томов, и один из специалистов, начавших работу, к сожалению, не дождался ее завершения.

– Можно ли охарактеризовать тематику исследований в разных областях науки, являющихся приоритетными при распределении грантов?

– Нет, за исключением целевых конкурсов, мы не формулируем приоритеты.

Если анализировать поступающие заявки, то, например, по экономике очень много предложений об исследованиях в области инноваций. Есть исследования региональной экономики, экономики и социологии сельского хозяйства. Работы молодых ученых чаще всего посвящены экономическим механизмам, например, развития банков.

В психологии и образовании много тем, связанных с воспитанием, вплоть до вреда курения, с проблемами семьи.

По философии темы связаны и с собственно философией, и с историей философии – есть примеры изучения творчества конкретных философов, российских и зарубежных. Вообще интерес к философии в нашей стране очень велик – зарубежные коллеги всегда удивляются, что государство интересуется философской наукой и содержит целый государственный Институт философии.

– В каких еще российских организациях и представительствах зарубежных фондов ученые могут получить гранты на гуманитарные исследования, если не считать внутривузовских средств, предназначенных для своей профессуры, и целевых программ, как, например, приглашение в вузы ученых с мировым именем?

– Если не брать в расчет еще и частные компании, то, помимо грантов РГНФ, есть конкурсы, которые объявляет Минобрнауки России, – для групп ученых, возглавляемых докторами наук, но там гуманитариев обычно мало, в основном гранты рассчитаны на физиков, химиков, математиков.

Что касается выделения зарубежных грантов для ученых, работающих в России, то это было характерно скорее для 1990-х гг. Тот же Джордж Сорос поддерживал наших ученых, многие из них благодаря ему не бросили науку, а некоторые благодаря ему оказались за рубежом.

Если раньше любые программы поддержки науки были рассчитаны прежде всего на то, чтобы ученые выжили, то

теперь подход другой: заинтересовать людей, пробудить их активность, получить от них предложения. Даже если человек хорошо работает и зарабатывает в своей организации, бывают такие проекты, которые не включены в план НИР вуза или НИИ, а подаются на конкурс РГНФ.

– Теперь несколько слов о грантах, выделяемых для поездок на конференции, – помнится, такие гранты давал российским ученым еще Джордж Сорос. Насколько уникальной должна быть тема поездки, чтобы ученый получил этот грант?

– В этом году мы дали около 100 таких грантов: оплачиваем проезд и пребывание за рубежом, в Европе из расчета 7 дней, в Америке – 10 дней. И каждую заявку обсуждает экспертный совет и принимает решение. Я бы не сказал, что конкурс здесь очень большой: у вузов и научных институтов в последнее время появились деньги, чтобы посылать сотрудников за рубеж.

Если раньше любые программы поддержки науки были рассчитаны, прежде всего, на то, чтобы ученые выжили, то теперь подход другой: заинтересовать людей, пробудить активность, получить предложения. Даже если человек хорошо работает и зарабатывает в своей организации, бывают такие проекты, которые не включены в план НИР вуза или НИИ, а подаются на конкурс РГНФ.

– Сейчас говорится о том, что в проекте «Стратегия–2020» недостаточно внимания уделяется гуманитарному измерению. Как вы оцениваете роль гуманитарной науки в развитии общества и в связи с этим – возможности, которые есть у ученых-гуманитариев?

– Это справедливый вопрос. Когда я работал заместителем министра образования и науки РФ, в рамках различных программ мы всегда больше занимались развитием естественных наук и технологий, о гуманитарном измерении речь обычно не шла. Среди приоритетных направлений развития страны нет гуманитарных, и это выглядит довольно странно. Ведь самые разные

проблемы – от развития нанотехнологий до противодействия терроризму – оказывают воздействие на жизнь человека.

В последнее время вузы стали больше заниматься гуманитарными исследованиями, не ограничиваясь преподаванием. Интерес к развитию гуманитарных направлений мы видим и у губернаторов – не случайно мы заключаем соглашения с регионами по софинансированию исследований. Мы хотели бы реализовать проект с условным названием «Краеведение» – провести междисциплинарное исследование восьми федеральных округов по единой схеме и выпустить восемь книг, показав особенности каждого из округов с точки зрения истории, географии, экономики, филологии и других наук. Но это пока лишь идея.

Среди приоритетных направлений развития страны нет гуманитарных, и это выглядит довольно странно. Ведь самые разные проблемы – от развития нанотехнологий до противодействия терроризму – оказывают воздействие на жизнь человека.

– В какие сроки обычно проводится прием заявок на участие в конкурсах?

– О начале приема заявок на очередной финансовый год мы обычно объявляем в августе, заканчиваем прием 30 сентября и в конце октября подводим итоги, утверждая список победителей. В этом году итоги будут объявлены 31 октября – список победителей мы разместим на нашем сайте.

– Финансирование образования и науки с каждым годом растет – на те же зарубежные командировки вузы и научные институты находят средства. Какое значение для ученых в этой ситуации имеют гранты РГНФ и РФФИ?

– Это все-таки значительные деньги. При невысоких зарплатах в бюджетном секторе, если, скажем, человек получил грант в размере 400–500 тыс. рублей и лишь 10% от этой суммы идет в бюджет организации, где он работает, оставшиеся средства он вместе с несколькими коллегами может расходовать в рамках принятой процедуры. С гранта не взимаются налоги (НДС, на прибыль, с физических лиц), эти средства можно тратить на зарплату, командировки, покупку оргтехники, расходных материалов и пр. Конечно, на них нельзя сделать ремонт в квартире или купить гитару, хотя попытки произвести подобные расходы у нас случались.

Для ученого, особенно если он молод, издать монографию – дорогое удовольствие, а с помощью РГНФ это можно сделать бесплатно, более того – даже если книга не продается, она бесплатно попадет во все крупные библиотеки.

Помимо денежной составляющей сам факт получения нашего гранта может сыграть роль в дальнейшей судьбе ученого. Например, если человек в будущем подаст заявку на грант или стипендию в зарубежные фонды, там будут выяснять, получал ли он гранты в российских фондах, потому что это лишнее подтверждение независимого признания твоих трудов в профессиональном сообществе.

Беседовал Борис Старцев

Просоциальное поведение глазами учителя

Просоциальное поведение – это поведение, предназначение которого – принести пользу другому человеку [6, с. 16]. Существуют два типа такого поведения: взаимопомощь – помощь, которая возникает в ответ на полученную ранее помощь, и альтруизм – поведение, направленное исключительно на то, чтобы бескорыстно помочь другому [6, с. 50].

Один из механизмов просоциального поведения – норма социальной ответственности: общественное правило, согласно которому люди должны помогать тем, кто в этом нуждается [6, с. 26]. При этом сопереживание другому и постановка себя на его место – ключевые условия для осуществления помощи [6, с. 50].

Целью данной работы явилось исследование того, как учителя московских школ относятся к разным аспектам просоциального поведения, таким как умение отвечать «добром на добро», способность к сопереживанию, потребность оказывать помощь тому, кто в этом нуж-

дается, умение творить добро «просто так», радоваться удачам другого.

Говоря о способности к сопереживанию, специалисты часто ставят вопрос и о другой способности – к сорадованию, т.е. умению радоваться удачам другого. Этот вопрос также был включен в программу исследования. Оно было организовано так: учителей просили ответить, насколько важно, чтобы просоциальные личностные качества и способность к сорадованию были сформированы у ребенка в семье.

Результаты опроса, представленные в таблице, показали следующее: из ста опрошенных нами учителей 16 считают, что для ребенка не столь важны такие качества, как «умение радоваться удачам другого», 15 – «умение творить добро “просто так”», 12 – «потребность оказывать помощь тому, кто в этом нуждается». Зато «умение отвечать “добром на добро”» для всех опрошенных, оказалось, напротив, «важно» и «важно чрезвычайно».

Почему мы встретились с такими ответами? На мой взгляд, точный ответ

Таблица

Качества, которые должна формировать у ученика семья (расположены по степени важности; результаты опроса учителей, N = 100)

№ п/п	Название личного качества	Оценка важности личного качества, %		
		Балл по шкале		
		1 балл по шкале	2 балла по шкале	3 балла по шкале
1	Умение отвечать «добром на добро»	-	48	52
2	Способность к сопереживанию	2	49	49
3	Потребность оказывать помощь тому, кто в этом нуждается	12	37	51
4	Альтруизм, умение творить добро «просто так»	15	49	36
5	Умение радоваться удачам другого	16	60	24

Примечание. 1 балл – это качество для ребенка не столь существенно, 2 балла – это качество для ребенка важно, 3 балла – это качество важно чрезвычайно.

на этот вопрос дает А.Г. Асмолов, говоря о проблеме формирования самих учительских кадров: «Нет ничего более рискованного для общества, чем люмпенизация учительства, она тянет все общество вниз... Среди учителей немало достойных людей, истинных героев. Но мы порой видим и обратное... Если посмотреть, кто идет в педвузы, оказывается: те, кто в другие вузы не попал. А потом, обучившись, эти же люди снова идут в педвузы, но уже чтобы учить учителей. Таким образом, происходит воспроизводство серости». Далее А.Г. Асмолов замечает по поводу педвузов: «...выпускники этих вузов теряют ориентацию на профессию, связанную с общением с детьми и со школой. Они не хотят идти в школу. А если и идут, то воспринимают это как крушение карьеры. В связи с этим серьезнейшая наша задача – создание новых стандартов педагогического образования. Надо по-иному подходить к учительству – как к социальному слою, но с другим набором компетенций» [2].

Вторая возможная причина «антиальтруистических» ответов состоит в том, что учителя из-за напряженных в психологическом плане условий труда теряют психологическое здоровье! Происходит это оттого, что труд учителя входит в группу профессий с большим числом стресс-факторов. Такая ситуация приводит к возникновению у учителя невротических расстройств, психосоматических заболеваний, профессиональной дезадаптации из-за перенапряжения и переутомления [3].

В этой ситуации необходимо решать саму проблему формирования педагогических кадров. Однако это дело не одного года, поэтому надо искать и другие пути работы с учительством.

Один из таких путей нашел замечательный советский педагог В.А. Сухомлинский, передавая в ходе специальных педагогических семинаров и индивидуальных бесед с учителями своей школы те педагогические взгляды и убеждения, которые он выстрадал за многие годы своей педагогической практики. Проводя такую работу, он исходил из того, что ценности учебного заведения могут быть усвоены учащимися лишь в том случае, если все педагоги имеют единые взгляды и представления по вопросам воспитания и образования [5].

В современных образовательных учреждениях приобщение педагога к ценностям своего профессионального сообщества нередко осуществляется посредством выработки миссии того образовательного учреждения, где он служит. При этом в данном случае под миссией понимаются некие обобщающие идеи, на которые ориентируются все члены данной организации и которые, в идеале, они должны разделять.

На практике часто происходит так, что миссия образовательного учреждения задает педагогам определенные цели и задачи учебно-воспитательного процесса. При этом бывают и «нестыковки»: выпускник данного учреждения должен обладать теми качествами, которые, согласно миссии, учитель и не должен у ученика формировать.

Приведу для примера положения, в которых представлены миссия и модель выпускника Классического пансиона МГУ им. М.В. Ломоносова.

Миссия Классического пансиона МГУ им. М.В. Ломоносова:

1. Создать необходимые условия для... российского государственного управления, демократии, бизнеса, науки, культуры.
2. Подготовить учащихся для успешного обучения на факультетах МГУ им. М.В. Ломоносова.
3. Научить своих воспитанников находить пути преодоления жизненных барьеров.
4. Помочь воспитанникам стать гражданами мирового сообщества, обладающими широким кругозором, хорошо знающими культуру разных стран, готовыми воспринимать различные точки зрения и с уважением относиться к традициям других национальных культур» [4].

Модель выпускника Классического пансиона МГУ им. М.В. Ломоносова

Выпускник пансиона должен:

- 1) обладать главным гуманитарным качеством: любить и уметь работать с людьми;
- 2) быть прекрасным организатором: уметь увлекать своими идеями, зажигать своим профессионализмом и своим мастерством других людей;
- 3) быть мыслителем, умеющим использовать навыки критического и творческого мышления для принятия решений и нахождения выхода из сложных ситуаций, уверенно рискующим – решительно исследующим новые роли, идеи и стратегии, способным размышлять и конструктивно анализировать;
- 4) научиться интересно, грамотно, увлекательно говорить, причем на нескольких языках, уметь владеть вниманием аудитории;
- 5) быть точным в постановке задач и дипломатичным в отношениях с людьми, видеть их недостатки и любить их достоинство;
- 6) ...обладать высокой потребностью в общении с людьми, быть образцом терпимости и внимательности;
- 7) обладать способностью к эмпатии – чувствовать состояние и переживания других людей и уметь сочувствовать им;



об авторе



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

8) быть гармоничной личностью, понимающей важность интеллектуального, физического и психологического равновесия и личного благополучия;

9) зная, насколько энергетически и эмоционально многозатратны его профессия и должность, особенно внимательно относиться к своей семье; любить не только чужих, но и своих;

10) помнить главный принцип управления: функционированию – время, развитию – час; сохранять традиции и создавать новое;

11) быть ориентированным на главные идейно-нравственные ценности общества (патриотизм, гуманизм, трудолюбие), быть социально ответственным;

12) обладать креативностью, способностью к творчеству;

13) быть красивым той красотой, которая характерна для интеллигента;

14) уметь снимать усталость, быть бодрым, уметь восстанавливать положительный эмоциональный потенциал, уметь освобождаться от негативной энергии и нервозности, т.е. концепция его жизни должна быть жизнеутверждающей [4].

При чтении данных документов в голову приходит следующее соображение: скорее всего, все педагоги данного учебного учреждения обладают теми прекрасными качествами, которые должны быть сформированы у их учеников. А если в каком-то другом образовательном учреждении это не так? Значит, надо «дотягивать» самих педагогов, для начала формулируя перед ними задачи профессионального совершенствования, которые они должны решать.

О том, что психолого-педагогическую культуру самого педагога порой необходимо повышать, я убедилась на примере одного дошкольного учреждения дополнительного образования г. Москвы, куда уже в течение двух лет вместо детского сада ходит моя шестилетняя дочь. В данное государственное учреждение детей берут «по конкурсу»; когда поступала моя Юлия, желающих было четыре человека на место. Говорю я это для того, чтобы подчеркнуть – данное учебное учреждение считается одним из лучших в городе, но и здесь педагоги совершают такие педагогические ошибки, которые требуют специального разбора и проработки.

Ситуация 1.

После занятий моя дочь гуляла во дворе лицей для дошкольников со своим другом Алешей. В это время мы с его мамой стояли здесь же и разговаривали. Вышедшая из школы учительница, обратилась к нам с такими словами: «Ваши дети опять ничего на занятии не делали, Юлия – чрезвычайно ленивая, а Леша заявил мне, что он “и так все знает”, он у Вас просто развязный!»

На мой взгляд, говоря родителям такие слова, педагог продемонстриро-

вал, что ему с данными детьми трудно, в их школьное благополучие он не верит. Известный отечественный педагог Ш.А. Амонашвили пишет по этому поводу следующее: «Педагог должен *действительно верить* в возможности каждого ребенка и любые отклонения в его развитии рассматривать в первую очередь как результат недифференцированного методического подхода к нему. Воспринимать естественные неудачи школьника как его неспособность и реагировать на это осуждающе, пусть даже с глубоким сочувствием, но без ориентировки на их обязательное преодоление в будущем негуманно по отношению к личности ребенка» [1, с. 413]. Тем самым он подчеркивает: не следует преувеличивать неудачи ребенка, жаловаться на него родителям, это отчуждает ребенка от педагога и близких ему людей.

Ситуация 2.

Шестилетняя Даша хуже других детей в группе пишет слова и предложения. На высказывания педагога: «Почему все пишут красиво, а ты нет?» – девочка просто выходит из класса. На это педагог громко говорит всем детям: «Посмотрите, ребята, на Дашу, не будьте такими, как она».

Говоря об этом случае, надо заметить, что в Японии не принято сравнивать детей между собой. Воспитатель не хвалит лучших и не ругает худших, не говорит родителям, что их ребенок хуже или лучше всех что-то делает. Выделять кого-то – значит порождать дух конкуренции, а она может навредить межличностным отношениям. Выдающийся советский педагог В.А. Сухомлинский также был противником того, чтобы одного ученика сравнивать с другим. Вот что он писал: «...следует иметь в виду некоторые подводные камни самой логики педагогического процесса: обучение проникнуто постоянной, повседневной проверкой (контролем), ежечасным сравнением успехов одного ученика с успехами другого. За всем этим таится опасность разочарования, неуверенности в своих силах, замкнутости, равнодушия, озлобления...» [5, с. 359].

Ситуация 3.

На занятиях по письму и чтению присутствуют четверо: Маша, Юлия, Марьям и Алеша. Учитель дает детям задание – написать четыре предложения: «Маша – красивая», «Маша – умная», «Маша – хорошая», «Маша – молодец». Маша, которая еще не умеет писать, сидит и радостно улыбается, Марьям старательно выполняет задание учительницы, Алеша, сидя на последней парте, играет в «Лего», Юлия... берет портфель и собирается идти домой.

Ситуация разрешается после моего вмешательства (Юля начинает писать: «Юля – хорошая», «Юля – умная» и т.д.). При этом надо отметить, что Юля и Маша – хорошие подруги, и этот случай никак не повлиял на их взаимоотношения.

Вот как оценивает ситуацию подобного типа Ш.А Амонашвили: «В нашем обучении недопустимы такие антипедагогические меры, которые, подчеркивая успехи или неудачи школьника, вычлениают его из детского коллектива и противопоставляют ему, например: “Смотрите, какой он у нас способный, он – моя гордость, он лучше всех нас, умнее всех, берите с него пример!” и т.д. или: “Он позорит всех нас, он лентяй, не хочет учиться, не смог решить даже такой простой задачи!” и т.п. Цель наших воспитательных воздействий заключается в том, чтобы научить весь детский коллектив с доверием относиться к каждому своему члену, верить в перспективы каждого и радоваться успехам своего товарища, повышая требовательность к нему ...» [1, с. 416].

В заключение хочу отметить, что, описывая все указанные случаи, я не стремилась к тому, чтобы «заклеймить» те модели поведения, которые не вызывают симпатии. На мой взгляд, учителю, который позволяет себе некорректное поведение по отношению к учащемуся, необходима психологическая поддержка. Такому учителю нужна помощь

в принятии установки на ненасилие, на конструктивное разрешение проблемы и освоение приемов цивилизованного выхода из конфликтных ситуаций, в элементарном сохранении своего психического здоровья.

И конечно же, нужна планомерная работа по формированию профессиональных ценностей учителей: ценности социального поведения не должны быть им чужды!

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.
2. Асмолов А.Г. Школа искусства жизни // Трибуна. 2010. 2–8 сентября. № 34 (10328).
3. Безруких М.М. Школа – зона риска // Начальная школа. 2000. № 6. С. 13–22.
4. Миссия пансионата. Модель выпускника. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pansionmsu.ru>
5. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина // Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. 1. М.: Просвещение, 1979. С. 359–363.
6. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.

Российская модернизация: институциональные ловушки и цивилизационные ориентиры

1

Находящийся в центре общественных, политических и экспертных дискуссий призыв к модернизации России требует встраивания в систему внешних ограничений (ускорителей). Ведь речь идет о том, чтобы запустить и успешно провести этот процесс в координации с быстро меняющейся мировой экономикой, системой международных отношений и, конечно, с учетом новых тенденций в общественно-политическом и социальном развитии наиболее влиятельных стран.

Это существенно усложняет задачу. Ведь одно дело – взять за образцы нынешние институты обществ, которые мы сами должны признать передовыми. Совершенно другая задача – стремиться не повторять механически то, что в этих странах изживается под влиянием общественного прогресса, а проанализировать наметившиеся там тенденции развития и стремиться к их имплантации в России. Иными словами, нужно выбрать между догоняющей модернизацией и модернизацией *поисковой*, когда Россия активно включается в мейнстрим идейных поисков, которые сейчас идут на Западе. Думаю, что второй вариант, несмотря на свою сложность, только и может дать шанс на то, что Россия наконец попадет в когорту цивилизационных маяков, вернет себе (уже в новом, несоветском качестве) статус страны первого ряда. Отличительной особенностью стран, обладающих этим статусом, является

нахождение в авангарде мирового развития – от изобретения новых технологий до формирования реального социального государства, проживание в котором является заветной мечтой людей из стран второго, третьего и последующих рядов.

Очевидно, что нынешняя Россия не только не входит в число стран первого ряда, но быстро теряет остающиеся шансы когда-либо попасть в него. Главная причина этого – архаичность (а то и простое отсутствие) институтов, механизмов и процедур, четко регламентирующих экономическую, социальную и общественно-политическую жизнь в стране. Развитие происходит в режиме «ручного управления», «по понятиям», «по знакомству» и т.п. алгоритмов. И все это окутано созданными за последние годы имитациями конкуренции, выборов, свободы слова. Подробный анализ этого состояния не является целью данной статьи. Единственное, на что хотелось бы обратить внимание, – это крайняя управленческая (а значит и экономическая, социальная и политическая) неэффективность такого рода системы принятия решений. Например, страна так и не смогла воспользоваться свалившимися на нее в начале 2000-х гг. деньгами от сырьевого экспорта для реальной диверсификации экономики, а значит, и повышения ее конкурентоспособности в мире. В социальной сфере государство ухитрилось не уменьшить, а увеличить (даже согласно официальной статистике¹) различия в доходах населения, рас-



об авторе



Е.Ш. Гонтмахер, заместитель директора Института мировой экономики и международных отношений РАН, член Правления Института современного развития, доктор экономических наук, профессор

¹ http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/urov/urov_32g.htm

колоть систему здравоохранения на два сектора (формально бесплатный, предоставляющий низкокачественные услуги, и формально и неформально платный), снизить качество как общего, так и профессионального образования. В целом по индексу развития человеческого потенциала Россия на пике экономического роста 2000-х занимала всего лишь 71-е место в мире².

Именно поэтому не просто отказ от нынешних порочных российских практик и не просто заимствование нынешних передовых институтов, а участие в формировании обновленных институтов экономической и социально-политической жизни цивилизационного пространства, которое весьма условно можно назвать европейским, и их внедрение в ткань российской жизни и есть суть предстоящей модернизации.

На этом пути есть несколько ловушек.

Первая из них: поддаться соблазну свети модернизировать лишь к некоему материально осязаемому и точечному проекту типа иннограда Сколково. Вот что пишет в своей статье «Как создать Кремниевую долину» один из крупнейших западных экспертов Пол Грэм: «Если вы хотите создать вторую Кремниевую долину, то вам необходим университет, но один из лучших в мире. Он должен быть достаточно хорош, чтобы притягивать лучших за тысячи километров...

Именно поэтому не просто отказ от нынешних порочных российских практик и не просто заимствование нынешних передовых институтов, а участие в формировании обновленных институтов экономической и социально-политической жизни цивилизационного пространства, которое весьма условно можно назвать европейским, и их внедрение в ткань российской жизни и есть суть предстоящей модернизации.

Однако даже выдающегося университета недостаточно. Это лишь зерно. Его надо посадить в подходящую почву, иначе оно не прорастет. Чтобы инновационные проекты появлялись, как грибы после дождя, университет должен быть

расположен в городе, который имеет другие достоинства кроме университета. Как показывает опыт..., привлекает город, имеющий индивидуальность. Он не должен производить впечатление только что сошедшего с конвейера, где всюду однотипные новостройки. Поэтому нельзя доверять правительству решение, каким быть будущему городу. И конечно, он должен быть пронизан духом молодости, потому что инновации – дело молодых»³.

Это описание процесса никак не подходит к «Сколково»: во-первых, нет университета (например, типа Стэнфорда) и не планируется его создать, во-вторых, находящийся рядом город Москва быстро теряет свою индивидуальность и поражен всеми пороками современной России, в-третьих, государство определяет, каким быть будущему этому проекту.

Но не менее интересно другое. Силиконовая долина в том виде, в каком ее представляют себе наши идеологи, в развитых странах на самом деле уходит в прошлое.

Вот что пишет, в частности, известный американский социолог Ричард Флорида в книге «Креативный класс. Люди, которые меняют будущее», изданной в 2007 г.: «Мне трудно пропагандировать такие места, как Силиконовая долина, которые относятся к классическим высокотехнологичным сообществам с низким социальным капиталом, населенным индивидуалистами, не интересующимися политикой, актуальными проблемами или чем-либо еще за пределами их собственной жизни. Переход к такому обществу меня беспокоит. С другой стороны, я не думаю, что было бы желательно – или даже возможно – вернуться к тому типу общества, который существовал раньше. Он попросту не соответствует принципам, по которым люди живут и работают в креативной экономике. Существует реальная потребность в новой модели, и ее осознает растущее число людей. Все больше и больше участников моих интервью и фокус-групп уезжают из мест вроде Силиконовой долины, чтобы строить настоящую жизнь в реальном месте. Они хотят найти баланс между индивидуализмом и принадлеж-

² http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%A7%D0%A0#.D0.9E.D1.82.D1.87.D1.91.D1.82_2009

³ Перевод опубликован в «Российской газете» от 17 марта 2010 г.

ностью к некоему сообществу, причем не старообразному сообществу романтиков типа Патнэма, а новому, более открытому типу. Я считаю, что такие города, как Чикаго, Сиэтл или Миннеаполис, с их высокими показателями в «индексе креативности», богатым историческим наследием и развитым в разумных пределах чувством сообщества, обладают потенциалом для сочетания инноваций и экономического роста с аутентичным сообществом и более удачным образом жизни. За пределами США хороший баланс между открытостью, терпимостью и ярко выраженным чувством сообщества сумели достичь такие города, как Дублин и Торонто» [1]⁴.

Это к вопросу о территориальных сгустках интеллекта уже не XX-го, а XXI в. На майской (2010 г.) встрече руководства Российского союза промышленников и предпринимателей и Торгово-промышленной палаты России с первым заместителем руководителя Администрации Президента Владиславом Сурковым глава ТПП Евгений Примаков недоумевал: если стоит задача построения инновационной среды в стране, то почему государство решило создать территориально замкнутый инноград? Непонятно, каким образом «Сколково» будет взаимодействовать с уже существующими научными центрами – НИИ, технопарками, особыми экономическими зонами. Неясно, каким государство видит взаимодействие между предпринимателями-резидентами иннограда и остальными бизнесменами⁵. Эти вопросы Е. Примакова указывают на очень важный аспект российской модернизации: последовательность действий по ее запуску.

Можно, как предлагается авторами идеи «Сколково», начать с чистого листа с надеждой на то, что когда-нибудь из этого стерильного инкубатора пройдет модернизационный сигнал по всей стране. Но слишком велики шансы на то, что без создания хотя бы базовой общенациональной институциональной среды (свобода частной инициативы; честная конкуренция – и не только в экономике; независимая судебная система; эффективные правоохранительные органы; государство, адекватное масштабу

стоящих перед страной задач и т.д.) даже самые вроде бы перспективные территориально привязанные инновационные проекты могут оказаться неудачными. Это тем более вероятно в связи с упомянутой выше тенденцией к разукрупнению, а затем и отмиранию всякого рода территориально обособленных «долин» в наиболее развитых странах как рудиментов XX в. Современные информационные технологии и новейшие средства коммуникации позволяют успешно работать в исследовательской сфере коллективам, которые объединили людей, проживающих в разных уголках земного шара. Поэтому российское увлечение территориально обособленными научными центрами – это в лучшем случае элемент догоняющей модернизации, не позволяющей России, как уже отмечено, даже в исторической перспективе войти в круг стран первого ряда.

Современные информационные технологии и новейшие средства коммуникации позволяют успешно работать в исследовательской сфере коллективам, которые объединили людей, проживающих в разных уголках земного шара. Поэтому российское увлечение территориально обособленными научными центрами – это в лучшем случае элемент догоняющей модернизации.

Вторая ловушка, органически вытекающая из только что описанного «сколковского синдрома», – ограничение модернизации только технологическим аспектом. При этом предполагается, что государство каким-то чудесным образом (т.е. не поменяв институциональную среду) запускает процесс обновления основных фондов в экономике. Однако эта схема действий может быть относительно эффективна только на стадии индустриализации, когда государство напрямую контролирует все основные производственные активы и является практически единственным источником инвестиций. Характерный пример – Советский Союз конца 20-х – начала 30-х гг. прошлого века. А если говорить о политической оболочке этого сценария, то его реализация возможна только в усло-

⁴ <http://www.urban-club.ru/?p=87>

⁵ <http://finam.info/currency/news22C5E0001/default.asp>

виях тоталитарного или авторитарного режима. Свежие примеры из практики последних десятилетий – Малайзия, Южная Корея и, конечно, Китай.

Можно ли установить статистическую связь между уровнем демократии и экономическим ростом?

Исчерпывающим образом об этом пишут Сергей Гуриев и Олег Цывинский: «Самый простой метод – сравнить, как быстро растут страны с разным уровнем демократии. В последние 15 лет был проведен целый ряд межстрановых эконометрических исследований экономического роста. Эта работа, проделанная несколькими экономистами, позволяет сделать два основных вывода. Первый: экономики демократий и диктатур растут в среднем примерно одним и тем же темпом. Это результат работ известного макроэкономиста Роберта Барро, который учитывает все общепринятые факторы, влияющие на экономический рост: начальный уровень дохода, уровень образования и т.д. Второй вывод: рост в демократиях существенно более устойчив, чем в диктатурах. Экономисты Тимоти Бесли и Маса Кудамачу в недавней статье показывают, что если посмотреть на изменение темпов роста в одной и той же стране, то окажется, что волатильность роста в демократиях гораздо ниже, чем в диктатурах. Более того, подавляющее большинство и экономических прорывов, и экономических катастроф произошли в диктатурах.

Впрочем, межстрановые исследования не всегда точны – ведь все различия между странами учесть трудно. Поэтому экономисты изучают не только средние уровни роста между странами, но и рост в одной и той же стране при смене режима – другими словами, стремятся понять, как переходы от диктатуры к демократии и обратно влияют на рост. Такую работу в 2008 г. проделали ведущие специалисты в области политической экономии Торстен Перссон и Гвидо Табеллини. Они проанализировали факторы, влияющие на переход к демократии или диктатуре. Перссон и Табеллини сопоставили экономический рост в странах, похожих с точки зрения вероятности такого перехода, сравнив страны, которые перешли к демократии, с теми, которые остались

диктатурами. Оказалось, что переход к демократии повышает средний темп роста на 1% в год в течение 10 лет после перехода. Переход к диктатуре снижает темп роста на 2% в год в течение 10 лет.

Убедительны ли такие статистические результаты? В конце концов, достаточно одного примера успешной экономической модернизации. Если Россия успешно пойдет по пути Южной Кореи, то разве важно, что Корея является исключением, а не правилом? В этом случае как раз и полезна работа Бесли и Кудамачу, которые сравнивают успешные и неуспешные авторитарные режимы, используя не только количественные, но и качественные методы. Это позволяет ответить на вопрос, почему одни авторитарные режимы добиваются успеха в модернизации, а другие нет. Оказывается, что успешные авторитарные режимы отличаются двумя ключевыми чертами – регулярной ротацией руководителей и меритократией (системой, поощряющей карьерный рост по заслугам, а не в силу лояльности или коррупции). В таких режимах правящая элита удерживается у власти именно потому, что ее лидеры регулярно обновляются, и потому, что к власти приходят наиболее перспективные представители следующего поколения. Именно так устроена система власти в Китае и, к сожалению, не так – в России»⁶.

Что касается *третьей ловушки* на пути к эффективной модернизации страны, то это втягивание интеллектуальной элиты страны в дискуссию, подвергающую сомнению перспективность таких базовых институтов современной европейской (а точнее, европоцентричной) цивилизации, как демократия и рыночная экономика.

Конечно, последние события показали, что оба этих института находятся в кризисе. Но кризис кризису рознь. В данном случае мы имеем дело с ситуацией, когда сбрасывается отжившая, устаревшая оболочка, но не уничтожаются базовые основы. Наоборот, их функционирование должно получить «второе дыхание». Вовремя увидеть это и не препятствовать нормальному развитию событий – в этом, видимо, и состоит суть начавшейся модернизации цивилизации

⁶ <http://www.vedomosti.ru/newspaper/article/2010/02/02/224353>

европейского типа, в которой деятельное участие должна принять и Россия.

2

Какие же базовые основы цивилизации европейского типа, оставаясь неизменными, сейчас начинают приобретать новый вид?

Во-первых, это положение личности в обществе. Путем долгого развития в странах, по выражению Президента России Дмитрия Медведева⁷, «современной демократии» сложился баланс между свободой индивида и деятельностью государства. Отброшены в прошлое как морально и социально неприемлемые, а также экономически неэффективные (см. выше) всевозможные тоталитарные, авторитарные и корпоративистские модели, «управляемые» и прочие подобные демократии.

Во-вторых, это саморегулирование общественно-политических процессов, работа институтов, а не «ручной режим» со стороны государства.

В-третьих, это продвижение к непротиворечивому сосуществованию универсальных ценностей, унифицирующих реалий глобализирующегося мира и этнической, религиозной и культурной идентичности.

В-четвертых, это честная конкуренция – прежде всего в экономике и политике.

В-пятых, это социальная интеграция, которая предполагает, что ни одна из сколько-нибудь значимых групп населения – в рамках институтов социальной солидарности – не оказывается выброшенной за борт общественной жизни.

Что же меняется? Что отмирает, а что нарождается?

Прежде всего, формируется новая *система жизненных приоритетов* как личности, так и общества в целом. Простая погоня за ростом личного состояния или ВВП страны перестает быть мерилем и индивидуального и национального успеха. Конечно, это становится возможным только при прохождении значимого периода так называемого общества потребления, т.е. должно произойти насыщение преимущественной части населения (например, среднего клас-

са) материальными благами и начаться переориентация поведения. Косвенным указанием на это является недавнее утверждение нобелевского лауреата Джозефа Стиглица о том, что для оценки экономического состояния нужно больше сосредоточиваться на уровне жизни каждого человека. По словам этого выдающегося экономиста, последние годы мир с нездоровым интересом следил за ростом ВВП, т.е. за количеством товаров и услуг, которое производит экономика. Поглощенность этим единственным индикатором заставила проглядеть другие важные факторы – такие как социальная цена безработицы и воздействие на здоровье нации загрязнения окружающей среды. Банкам было разрешено выдавать невероятные суммы денег, подслащивая сегодняшний день в залог завтрашнего, тем самым готовя площадку для самого серьезного кризиса с 1930-х гг.⁸

По утверждению нобелевского лауреата Джозефа Стиглица, для оценки экономического состояния нужно больше сосредоточиваться на уровне жизни каждого человека.

«Мы смотрели на ВВП как на показатель, доказывавший, как хорошо все идет, но этот показатель не мог ответить на вопрос – насколько долго может продержаться этот рост. Так что то, что начиналось как оценка состояния рынка, переросло в способ оценивать социальную характеристику, что в корне неверно», – заявил Стиглиц⁹.

Вместо того чтобы концентрироваться на товарах и услугах, которые производит экономика, властям стоит сфокусироваться на материальном благосостоянии людей, на оценке их доходов и потребления одновременно с состоянием их здоровья и их образовательным уровнем. Раньше кредиты стимулировали потребление, а потребление переводилось в более быстрый экономический рост. В теории все хорошо, и казалось, что это может длиться долго¹⁰.

Можно вспомнить и знаменитый доклад «Пределы роста» (1972), в котором содержался следующий вывод: «Если со-

⁷ <http://www.yaroslavl-2009.ru/ru/about/part85.html>

⁸ <http://www.vedomosti.ru/finance/news/2009/09/23/844148>

⁹ Там же.

¹⁰ Там же.

временные тенденции роста численности населения, индустриализации, загрязнения природной среды, производства продовольствия и истощения ресурсов будут продолжаться, в течение следующего столетия мир подойдет к пределам роста. В результате, скорее всего, произойдет неожиданный и неконтролируемый спад численности населения и резко снизится объем производства»¹¹.

Осознание тупика в дальнейшем наращивании материального потребления уже начало отражаться и на поведении людей. Упомянем, в частности, ширящиеся вегетарианство, *downshifting*¹² (термин, обозначает жизненную философию «жизни ради себя», «отказа от чужих целей») и, главное, начавшееся коренное изменение поведения в сфере индивидуального потребления природных ресурсов. Крайними проявлениями такого сдвига являются радикальный антиглобализм и рост популярности левоэкстремистских движений, настаивающих на «отмене капитализма».

Мы, глядя из России на дискуссии о «зеленых» экономике и энергосбережении, зачастую видим лишь их экономическую сторону («хотят сэкономить деньги»). На самом деле все намного глубже. Речь идет о смене ценностных критериев и оценок удовлетворенности собственным существованием.

Если во время становления демократии происходил процесс появления совокупного гражданина, который отдалял себя от государства на то расстояние, которое его устраивает, то сейчас происходит перепозиционирование человека европейской цивилизации по отношению к окружающей его природной среде. От добычи, эксплуатации «ресурсов» и проедания природы мы наблюдаем переход к партнерству с ней. Очевидные экономические последствия такого перехода:

- ограничение на долгосрочную перспективу количественного объема материального потребления нынешними

стандартами европейского «среднего» среднего класса;

- становящееся нормой вторичное использование бытовых и промышленных отходов, максимальное расширение масштабов безотходных (в смысле выбросов в окружающую среду) производств;

- сокращение потребления продуктов переработки нефти (например, бензина), отказ от топливеемких видов транспорта (например, устаревших типов автомобилей), массовый переход на использование велосипедов и экологически чистого общественного транспорта;

- форсированное развитие альтернативных источников энергии, не требующих добычи невозобновимых ресурсов.

Это лишь одно из проявлений глобального процесса резкого возрастания роли этики в жизни современной европейской цивилизации. Уважение к окружающей среде, чувство единения с ней рождает и другие нормы поведения в обществе. Так, окончательно уходит в прошлое фетишизация материального успеха, стремление во что бы то ни стало стать богатым. Намного больше ценятся – как с точки зрения общества, так и отдельного индивида – душевное равновесие, достоинство, соблюдение прав личности, нравственность. Это накладывает отпечаток и на современную политическую жизнь: считается неприемлемым брать и давать взятки (хотя такие случаи время от времени происходят), отвращение вызывает чванство политиков и государственных мужей, их неискренность.

Конкретные примеры можно увидеть хотя бы в связи с поведением теперь уже бывшего премьер-министра Великобритании Гордона Брауна. В апреле 2009 г. он публично принес извинения за действия своего советника Дэмиена Макбрайда¹³. В мае 2009 г. он извинился за допущенные парламентариями злоупотребления системой возмещения расходов и даже пригрозил санкциями в отношении прови-

¹¹ <http://alt-future.narod.ru/Future/predel.htm>

¹² Дауншифтинг (от англ. *downshifting*, переключение автомобиля на более низкую передачу, а также замедление или ослабление какого-либо процесса) – термин, обозначающий жизненную философию «жизни ради себя», «отказа от чужих целей»; родственен понятию *simple living* (от англ. *простая жизнь*), а также опрощению в религиозной философии Л.Н. Толстого. Причисляющие себя к дауншифтерам склонны отказываться от стремления к пропагандируемым общепринятым благам наподобие постоянного увеличения материального капитала, карьерного роста и т.д., взамен ориентируясь на жизнь ради себя и/или семьи (Википедия).

¹³ <http://www.meta.kz/94424-%C3%EE%F0%E4%EE%ED-%C1%F0%E0%F3%ED-%E8%E7%E2%E8%ED%E8%EB%F1%FF-%E7%E0-%E3%F0%FF%E7%ED%FB%E5-%EF%EB%E0%ED%FB-%F1%EE%E2%E5%F2%ED%E8%EA%E0.html>

нившихся избранников народа¹⁴. В апреле 2010 г. он извинился перед членами правящей Лейбористской партии за бестактное поведение по отношению к избирательнице из Большого Манчестера¹⁵.

Такого рода сбой во многом предопределили исход парламентских выборов 2010 г.: лейбористы уступили власть коалиции консерваторов и либерал-демократов. Лидеры последних Дэвид Кэмерон и особенно Ник Клегг смогли резко поднять рейтинг своих партий в том числе и за счет стиля поведения. Не надо недооценивать такие, казалось бы, мелкие с нашей, российской, точки зрения факты, как передвижение по Лондону этих молодых политиков в основном на велосипеде, отсутствие на их автомашинах всяческих «мигалок», «спецномеров»¹⁶.

Сфера политики также начинает очень сильно меняться из-за быстрого распространения Интернета. По мнению Президента России Дмитрия Медведева, развитие коммуникационных технологий и рост образованности граждан в обозримом будущем сделают возможным постепенный переход от представительной демократии к прямой. Традиционно представительную демократию рассматривали как высшую форму демократии через депутатов, представляющих волю народа. По мнению Дмитрия Медведева, это положение во многом устарело. *«Представительная демократия лучше всего, но это устаревшее представление. С учетом того, какой уровень образования у наших граждан и вообще в мире, я абсолютно уверен, что элементы прямой демократии – не только обсуждение животрепецующих вопросов, не только социологии, просто дискуссии в блогах, а именно прямой демократии, – будут появляться в нашей жизни»,* – сказал он¹⁷.

Конечно, речь не идет об отмене парламентов. Однако процесс подготовки и принятия решений, касающихся любого уровня власти – от муниципалитета до страны, – радикально меняется. Становятся невозможными келейность, корыстный лоббизм, всевозможные неформальные сговоры между лицами, принимающими властные решения. И дело здесь не только в транспарентности. От пассивного созерцания граждане имеют все возможности перейти к непосредственному участию, во-первых, в выдвижении инициатив, во-вторых, их обсуждении (с обязательным участием государственных лиц) и, в-третьих, скорее всего, в голосовании. Институт референдумов может обрести «второе дыхание», превратившись, благодаря Интернету, из громоздкой и дорогостоящей процедуры в моментальное волеизъявление.

В этих условиях *сильно меняется роль политических институтов*. Парламенты, кроме голосований по второстепенным вопросам, становятся прежде всего местом для дискуссий, где наиболее опытные и квалифицированные люди предъявляют друг другу и обществу аргументы, которые и предопределяют исход всенародного Интернет-волеизъявления. Политические партии становятся все более виртуальными, наподобие недавно возникших в США «Tea Party Movement» (<http://teaparty patriots.ning.com>) и «Coffee Party Movement» (<http://coffeepartymovement.net>). Общественные организации могут официально не регистрироваться, имея виртуальные и фактически бесплатные офисы, в то же время организуя людей на действия в чрезвычайно короткие сроки (несколько часов, например) и на больших расстояниях. Фактически речь идет о создании сети транснациональных

¹⁴ <http://www.vesti.ru/doc.html?id=285449>

¹⁵ http://www.ng.ru/world/2010-04-30/7_gb.html

¹⁶ «Новый британский премьер никак не может найти общий язык со своей службой безопасности. Причина проста и по-человечески понятна: молодой, спортивный, раскрепощенный, Дэвид Кэмерон не хочет залезать в «клетку» и смотреть на своих избирателей сквозь «прутья».

Он хочет быть свободным человеком в свободной стране, по которой он еще две недели назад лихо колесил на велосипеде. Упорствуя в ереси, Кэмерон самовольно распространил «билль о правах человека» на свой нынешний статус премьер-министра. Он не садится в бронированный лимузин, а вместо этого выходит из здания парламента и на своих двоих отправляется в премьерскую канцелярию, благо от Вестминстера до Даунинг-стрит рукой подать. Вокруг Дэвида, понятное дело, сколачивается любопытствующая публика всех мастей, и все вместе они радостно шагают по жизни. В эти дни молодого премьера можно частенько увидеть застрявшим в пробках в его персональном «Ягуаре». От сопровождения полицейских мотоциклистов Дэвид решительно отказывается.

Наконец, Кэмерон с семейством по-прежнему проживает в своем уютном частном доме, в престижном лондонском районе Ноттинг-Хилл, не переезжая в весьма казенного духа служебную квартиру над премьерской канцелярией на Даунинг-стрит, 10. Точно так же до сих пор не передвигается в соседнюю с премьером служебную квартиру и новый канцлер казначейства Джордж Осборн» (<http://www.rg.ru/2010/05/24/kameron.html>).

¹⁷ <http://news.mail.ru/politics/3886340/>

некоммерческих организаций, которые могут быть объединены общей проблемой, например экологией, которая, как известно, не признает административных и государственных границ.

Институт референдумов может обрести «второе дыхание», превратившись, благодаря Интернету, из громоздкой и дорогостоящей процедуры в моментальное волеизъявление.

В такой среде существенно трансформируется и роль государства. Оно лишается еще большего числа функций (первая такая волна сокращений прошла при переходе от тоталитаризма или авторитаризма к демократии) в пользу саморегулируемых и общественных организаций. При этом оставшиеся государственные функции зачастую передаются в регионы и/или муниципалитеты. За общенациональным уровнем остается прежде всего межгосударственное представительство, оборона и безопасность, налоговое и таможенное регулирование, установление минимальных социальных гарантий. В перспективе, в логике появления непосредственной демократии вполне может реализоваться идея о делегировании властных полномочий «снизу вверх», от человека к наиболее близкому к нему уровню власти – местному самоуправлению. Это происходит через уплату налогов. Муниципалитет в свою очередь делегирует часть своих полномочий провинции, которая, в конечном счете, передает на общенациональный уровень вместе с соответствующим финансированием то, что ей не под силу¹⁸.

Таким образом, функции центральной власти и ее финансовые ресурсы формируются по «остаточному принципу», что из современной практики в отдаленной

степени напоминает такие федеративные страны, как США, Канада, Австралия, Германия, Швейцария и ряд других. Но и там роль местного самоуправления, видимо, будет существенно повышаться.

Разворот властной деятельности в сторону приоритета муниципалитетов повлечет за собой не только перекраивание взаимоотношений между бюджетами различных уровней власти, но и пересмотр структуры бюджетных расходов.

В связи с уменьшением числа осуществляемых функций государство будет стоить налогоплательщику меньше, чем во время господства бюрократии, когда любой процесс сокращения числа чиновников «почему-то» приводит к росту их числа.

Зато существенно большее место в структуре бюджетных расходов займут социальные программы. Здесь и помощь депрессивным регионам (на что указывали Евгений Сабуров и Александр Шохин), и образование, и здравоохранение, и охрана окружающей среды, и многое другое из того, что будет оценено через механизмы непосредственной демократии каждым конкретным человеком и местными сообществами в качестве необходимого. Тем самым на новый уровень выйдет процесс социальной интеграции общества.

Новое осмысление системы ценностей, реализация принципов самоограничения материального потребления, усиление социальной ориентации общественного развития вместе с продолжающейся технологической революцией на базе ресурсо-, энерго- и трудосбережения, а также быстрого повышения производительности труда сильно меняют структуру экономической активности и занятости.

Продолжится снижение числа людей, занятых в сфере добычи и первичной

¹⁸ Именно этот процесс в свое время описали Евгений Сабуров и Александр Шохин: «Нашей основной ответственностью была и будет ответственность перед собой и своей семьей. Дополнительная, общественная ответственность, которую мы принимаем на себя, каждый раз должна проверяться с точки зрения ее целесообразности и с точки зрения невозможности нести ее одному. Мы отдаем свои ресурсы в виде налогов, сборов и добровольных трансфертов на тот уровень организации общества, который наиболее приспособлен для осуществления тех или иных общественных задач. <...> Отсюда ясно, что ресурсы для решения дополнительных, неподъемных для отдельной семьи задач в области жилищного строительства, жилищно-коммунального хозяйства, образования, здравоохранения должны быть сосредоточены на уровне местного самоуправления, в муниципальных и сельских образованиях. Однако люди должны постоянно контролировать этот процесс, чтобы властолюбивые личности не отбирали наши доходы тогда, когда мы можем решать свои задачи самостоятельно. На уровне субъекта Федерации могут быть сосредоточены лишь ресурсы, которые мы согласны выделить для поддержания своей национальной, культурной и местной идентификации, в той мере, в которой мы не способны поддерживать ее сами. На уровне Федерации обществу целесообразно концентрировать ресурсы для решения тяжелейшей для нас проблемы государственного долга, содержания армии, помощи населению депрессивных регионов» (выделено мной. – Е.Г.) (Независимая газета. 2000. 25 марта. № 54 (2116). URL: http://www.ng.ru/ideas/2000-03-25/8_princip.html).

переработки сырья, выработки электроэнергии. Зато вырастет число тех, кто непосредственно связан с производством человеческого капитала и удовлетворением социальных потребностей. В связи с неизбежным старением населения, повышением в нем доли пожилых людей возникнут мощные сектора экономики, обслуживающие именно этот контингент. Намного больше людей будет занято и в системе медико-социальной реабилитации инвалидов, а также детей и взрослых, находящихся в сложной жизненной ситуации, причем эти сектора будут представлены преимущественно некоммерческими организациями и малым бизнесом, реализующими общественный заказ (через соответствующее бюджетное финансирование, предоставляемое на конкурсной основе) на оказание тех или иных социальных услуг. В дополнение к этому еще более укрепятся – и нравственно, и с помощью финансовых стимулов для жертвователей – институты благотворительности и волонтерства.

И еще один очень важный сдвиг, касающийся *понимания сути глобализации*. Когда в конце прошлого века об этом процессе заговорили как о факте, речь шла о вестернизированной стандартизации жизни. Повсеместное появление закусовых «Макдональдс» стало нарицательным и, как известно, внесло свой немалый вклад в возникновение радикального антиглобализма. Но опасения от стирания границ появились (и существуют до сих пор) не только у радикалов, но и у широких общественных кругов стран, подвергшихся нашествию национально обезличенной массовой культуры и транснациональных корпораций, которые принесли унифицированные правила ведения бизнеса. Речь идет об угрозе национальной идентичности и потере, по крайней мере, значительной части государственного суверенитета.

Но те сдвиги в общественном сознании, в целеполагании, о которых говорилось выше, могут серьезно изменить ситуацию. Так, например, пересмотр отношений с окружающей средой не

может не привести к формированию ценностного института *толерантности*, т.е. уважительного отношения к «инаковости». Это распространяется и на этнические, конфессиональные, социальные проявления. Конечно, данный процесс весьма сложен и непрямолинеен. Речь идет, в частности, о запрете на ношение паранджи во Франции и на строительство минаретов в Швейцарии. Но лучше пробовать зафиксировать нормы толерантности законодательно, идя по пути проб и ошибок, которые будут исправлены, чем отрицать саму необходимость поиска путей бесконфликтного и даже солидарного сосуществования многочисленных идентичностей, которые рождает цивилизация европейского типа. Именно в этом *поиске механизмов сотрудничества «инаковостей» и заключается суть глобализации XXI в.*

3

Просматривающиеся перспективные тенденции личностного, общественно-политического и экономического развития характерны лишь для существующей цивилизации европейского типа. Она охватывает только страны «золотого миллиарда» (включая Японию, несмотря на ее историческое и культурное своеобразие)¹⁹. Как уже было сказано, речь идет не о добровольном снижении достигнутых стандартов жизни, а об их сохранении и наполнении новым ценностным и социальным смыслом. Однако остальное население земного шара (а это почти 6 млрд человек²⁰) живет в условиях малообеспеченности (как, например, Россия) или даже нищеты. Поэтому задача добровольного самоограничения материального потребления перед ними пока не стоит. Именно на этом различии общественных мотиваций и начинается складываться новая суть конфликта между этими двумя неравными частями земной цивилизации.

Если в XIX–XX вв. наиболее сильные страны усиливали свою экономическую мощь и благосостояние жителей за счет эксплуатации остальной части мира, то сейчас «золотой миллиард» постепен-

¹⁹ Численность населения в миллиард связана с численностью суммарного населения таких стран и регионов, как США, Канада, Австралия, Евросоюз, Новая Зеландия, Япония, Израиль, к началу третьего тысячелетия (http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B9_%D0%BC%D0%B8%D0%BB%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B4).

²⁰ <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>

но занимает оборонительную позицию по сохранению достигнутого как из-за попыток оставшегося мира взять реванш, так и в связи с нарастанием изнутри обществ наиболее развитых стран настроений покаяния за содеянное в колониальные времена. Отсюда – все большие масштабы безвозмездной помощи менее развитым странам, которые, правда, никак не удовлетворяют запросов, предъявляемых к «золотому миллиарду». Отсюда и фактически уже полуоткрытые границы Европы, Северной Америки, Австралии для мигрантов из слаборазвитых стран.

Между тем напряженность конфликта по очень условной линии «Север – Юг» не спадает. В последние годы к традиционной обличительной риторике присоединились терроризм, угроза бесконтрольного распространения ядерного и другого оружия массового поражения. Однако это не самое сложное. Куда труднее войти в положение друг друга, понять противоположную сторону. Этому мешают и объективные (прежде всего разница материального положения, тяжелое историческое наследие взаимоотношений и культурно-конфессиональные особенности), и субъективные (в первую очередь, игры политиков) причины.

Если Россия хочет встать в один ряд с наиболее развитыми странами, то ей надо пройти очень ответственный и тяжелый период модернизации всех основных сфер общественной жизни, а не просто заменить устаревшие «железки» на другие, более производительные, и как можно быстрее включиться в ту мировоззренческую работу, которая уже началась на совокупном Западе.

Чем закончится этот конфликт – отдельная тема. Однако не исключено, что еще достаточно долго он будет обостряться, одним из последствий чего станет настоятельная необходимость однозначно присоединиться к какой-либо одной из сторон. На какой же стороне окажется Россия?

Если говорить о параметрах развития экономики и достигнутом уровне жизни, то Россия является, по классификации международных финансовых

организаций, среднеразвитой страной, причем динамика этих параметров до кризиса, начавшегося в 2008 г., все более сокращала отставание России, в частности, от стран «восьмерки». Казалось бы, еще несколько лет – и этот разрыв будет преодолен. Так, согласно принятой федеральным Правительством Концепции социально-экономического развития страны на период до 2020 г., «в 2015–2020 годах Россия должна войти в пятерку стран-лидеров по объему валового внутреннего продукта (по паритету покупательной способности)»²¹. Сейчас, с точки зрения середины 2010 г., всем экспертам уже очевидно, что эта цель недостижима прежде всего из-за продолжающейся ориентации нашей экономики на примитивный экспорт необработанных природных ресурсов. Однако проблема куда глубже: в России очень сильно испорчен инвестиционный и предпринимательский климат, что является прямым следствием отсутствия в стране критической массы работающих пяти институтов, присущих цивилизации европейского типа, о которых было сказано выше.

Таким образом, если Россия все же хочет встать в один ряд с наиболее развитыми странами, то ей надо пройти очень ответственный и тяжелый период модернизации всех основных сфер общественной жизни, а не просто заменить устаревшие «железки» на другие, более производительные, и как можно быстрее включиться в ту мировоззренческую работу, которая уже началась на совокупном Западе. Попытки занять промежуточную позицию, играть роль некоего посредника между двумя противоборствующими сторонами чреваты окончательной потерей шансов на реализацию европейского вектора развития России. Тогда сценарии-прогнозы ведут нас к историческим тупикам – потере территориальной целостности и национально-культурной идентичности, что, как представляется, не устраивает современное российское общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее. М.: Классика–XXI, 2007.

²¹ http://www.businesspress.ru/newspaper/article_mld_40_ald_454326.html

Культурно-исторические аспекты толерантности

Ушедший XX в. остался в истории не только эпохой социокультурных модернизаций, технологических прорывов и творческих достижений, но и столетием разнообразных кризисов и конфликтов – национальных, экономических, геополитических, социальных, экологических, духовных. Однако кризисы – это «шансы жизни» [25], в них черпают истоки новые парадигмы, зарождаются более совершенные социальные институты, формируются духовные и психологические конструкты.

Один из таких конструктов – *толерантность*. Проследить культурно-исторические формы ее становления и меняющиеся лики проявлений в истории культуры есть задача данного этюда.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ

История идеи толерантности не отличается ни самоочевидностью, ни простотой: культурно-психологический конструкт толерантности не обнаруживается в истории в уже привычных современных формах. Толерантность проявлялась в истории культуры феноменами *веротерпимости*, демократии как *защиты прав меньшинства*, гуманизмом, *ценностью индивидуальности личности* и уважением к человеческому *достоинству*, правами человека и *свободой слова*.

Истоки идеи толерантности отдельные исследователи прослеживают в этических концепциях античности, в фило-

софском осмыслении древнегреческими мудрецами проблемы индивидуальных различий [9]. Особенно ярко эти идеи проявились в «Никомаховой этике» Аристотеля, в рассуждениях Теофраста о дружбе (*philia*) и общности всех людей, в представлениях стоиков об устройстве мирового государства.

Идея толерантности также неразрывно связана с пониманием ценности индивидуальности другого человека и уважением к его достоинству.

Чувство собственного достоинства является в развитии индивидуальности личности едва ли не системообразующим фактором. Оно предполагает опору на две взаимосвязанные ценности (уникальность и универсальность) – уважение себя, т.е. *мира в себе* (микрокосма), и уважение себя в качестве *человека* (представителя человечества). Рефлексия же этих ценностей опирается на определенную личностную зрелость человека. «Зрелый человек как *микрокосмос* вмещает в себе весь большой мир (макрокосмос), знает себя именно как мир малый» [35, с. 74]. Выдающийся украинский психолог В.А. Роменец, автор теории поступка и концепции психологической зрелости, выделил три уровня развития самопознания. Первый касается внешних индивидуальных отличий между разными людьми. Второй характеризуется обнаружением в себе общечеловеческого, что связывает человека со всем человечеством посредством культуры. На третьем благодаря освоению всечеловеческого культурного опыта происходит постижение и раз-



об авторе



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

витие собственной неповторимости и уникальности. Продуктом же такого развития является творческая индивидуальность. И, словно бы перемигиваясь с С.Л. Рубинштейном (утверждавшим: в творческой деятельности рождается творец), В.А. Роменец подчеркивает, что именно в творческой деятельности является индивидуальность личности. В то же время творческая индивидуальность определяется мыслителем как инструмент, который позволяет раскрыть и развить в человеке всечеловеческое измерение, которое, в свою очередь, выступает как основа для разворачивания индивидуальности. Механизмом же психологической зрелости, по В.А. Роменцу, выступает *взаимопонимание*. Натура человека раскрывается в многообразии его отношений с миром и с другими людьми, однако «индивид не проявляет *всей своей* натуры, а лишь те качества, которые необходимы другому. <...> Психическая зрелость человека выражается не просто в признании самоценности другого, а в способности продуктивного взаимоотношения с ним, которое выражается во взаимном обогащении через духовную содержательность каждого» [35, с. 72]. Иными словами, невозможно ценить (уважать) мир в себе, не ценя (не уважая) мира в других: здесь берет истоки **отношение толерантности как права на существование разных миров человека**.

Проводя дифференциацию личности и характера как различных уровней регуляции человеческой жизни в контексте концепции личностной зрелости, В.А. Роменец отмечал, что если ведущим мотивом на уровне действий и характера являются творческие достижения, то «главный мотив личностного уровня поведения – *достоинство человека*» [35, с. 71].

Толерантность проявлялась в истории культуры феноменами веротерпимости, демократии как защиты прав меньшинства, гуманизмом, ценностью индивидуальности личности и уважением к человеческому достоинству, правами человека и свободой слова.

Взаимосвязь достоинства личности и развития культуры прослеживали такие разнообразие российские мыслители, как Н.А. Бердяев, К.Д. Кавелин, В.О. Ключевский, П.Л. Лавров, П.Б. Стру-

ве, Г.П. Федотов, Г.Ш. Чхартишвили. В истории культуры чувство собственного достоинства нередко поднимало с колен целые нации. Так, историк В.О. Ключевский проследил определенную связь между личностью Сергия Радонежского и исходом Куликовской битвы.

Для иллюстрации этого положения мысленно перенесемся в Древнюю Русь XIII–XIV вв. Что мы увидим? Татаро-монгольское иго, результатом которого стал не только политический, но и нравственный урон: наиболее мужественные и благородные воины погибли, тягостно психологическое состояние побежденных, униженных. Но вот в XIV в. в культуре происходит *нравственное возрождение*, предшествовавшее Куликовской битве и определившее, по мнению В.О. Ключевского, ее исход. «Как это могло случиться? Откуда взялись, как воспитались люди, отважившиеся на такое дело, о котором боялись и подумать их деды?» – задается вопросом В.О. Ключевский и сам же отвечает на него в статье «Значение преподобного Сергия для русского народа и государства»: «Примером своей жизни, высотой своего духа преподобный Сергий поднял упавший дух родного народа, пробудил в нем доверие к себе, к своим силам, вдохнул веру в свое будущее» [23, с. 74].

В средневековой Руси был распространен и играл важную социализирующую роль институт духовного наставничества. Так, скит С. Радонежского явился источником и центром нравственного возрождения, «лабораторией жизни» (если воспользоваться понятием Ю.М. Лотмана). В.О. Ключевский описывает, как потянулись в обитель С. Радонежского со всей Руси паломники и выходили от него с поднятой головой, расправленными плечами, проясненными глазами. «Оазис» духовности разросся по всей необъятной земле русской. За нравственным возрождением последовало и не заставившее себя ждать политическое. Нельзя не отметить также и расцвета русской культуры XIV–XV вв., явившего гений Д. Донского, А. Рублёва, Ф. Грека, Епифана Премудрого и других. Особое внимание историки придают тому, что это были гении не столько трудов и деяний, сколько духовного развития.

Отечественный философ, историк и социолог П.Л. Лавров (1823–1900) в «Опыте истории мысли» доказывал, что личность бывает разной степени развития. Высшее же ее развитие связано как раз с выработкой «идеала человеческого достоинства» и реализацией данного идеала в жизни. Нравственной обязанностью каждого человека является развитие в самом себе «критически мыслящей личности». Развита личность также обладает сознанием исторического долга и осознает свои поступки как совершение истории.

В работе «Индивидуализм и социализм» П.Б. Струве, исследуя связь между личностью и культурой, отмечал, что характер данной связи неоднозначен: с одной стороны, «личность живет куль-

турой», с другой, отстаивая себя, свою индивидуальность, личность должна оказывать культуре необходимое сопротивление. Между личностью и культурой, между личностью и обществом существует напряженное противоречие. П.Б. Струве показывал, что идея личности, хотя и имела древнее происхождение, особое осмысление получила в христианской культуре. Практическим воплощением этой идеи в политике стало *требование веротерпимости и свободы совести* («религиозное самоопределение человека»). **Идея своеобразия и единственности личности (идея индивидуальности) обнаружила свой исток в религиозном реформаторстве, в протестантизме.** Плодом английской революции XVII в. стало мировоззрение, опирающееся на идеи свободы, либерализма, общественного самоуправления и демократии. Позднее эти идеи нашли законодательное закрепление в «теориях и декларациях прав человека». В культурно-историческом анализе революционного движения П.Б. Струве обратил внимание на различный продукт, казалось бы, сходных социальных революций. «Вместе с идеей прав личности английская революция рождает идею самоопределения общества» [42, с. 310], тогда как плодом французской революции стала «идея самодержавия народа», которая подмяла под себя идею прав человека. Социализм же «объявил войну индивидуализму и либерализму во имя организации и авторитета» [42, с. 311]. Революционный кризис 1905–1907 гг. выявил кризис мирозерцания, опиравшегося на идеи равенства и личной безответственности. В связи с этим П.Б. Струве разработал понятие «личной годности», подразумевающее самообладание и добросовестность. Он отмечал, что «личная годность» воспитывается протестантизмом как великой религиозной идеей, развивающей ответственность и реализовавшей принцип свободы личности. Особенно важной ученому представлялась мысль о «неразрывной связи свободы с преемственным развитием культуры» [Там же].

Однако если позиция П.Б. Струве заключалась в том, чтобы привить обществу буржуазные добродетели, то Н.А. Бердяев считал моральные проблемы более важными, чем экономические.

И личная ответственность для него являлась не столько буржуазной добродетелью, сколько идеей, связанной, прежде всего, с достоинством человека [6].

Проследившая эволюцию свободы в европейской культуре, Г.П. Федотов отмечал, что сначала лишь аристократы пользовались плодами свободы, затем весь народ становится равен «в благородстве, а не в бесправии, как на Востоке» [45, с. 105]. Права возникали в качестве привилегии для немногих, а затем распространялись в массы. Люди же, воспитанные в рабстве, не терпят свободы для немногих, а потому не имеют ее вообще. **Дворянская, аристократическая свобода развивалась вкуче с достоинством и кодексом чести. Свободу получали те, кто были к ней духовно готовы.** Затем все общество не только становилось свободным, но и воспринимало традицию личной чести, писал Г.П. Федотов в статье «Рождение свободы». «Ответить на вопрос о судьбе свободы в России почти то же, что решить, принадлежит ли Россия к кругу народов западной культуры; до такой степени понятие этой культуры и свободы совпадают в своем объеме» [45, с. 128]. Процесс исторического развития России виделся Г.П. Федотову как обратный западно-европейскому, «это было развитие от свободы к рабству» [45, с. 135]. Свобода приносилась в жертву строительству централизованного государства, империи, однако великодержавность и свобода – вещи несовместимые. Имперская централизация государственной власти вела к тому, что «мировоззрение русского человека упростилось до крайности... Он не рассуждает, он принимает на веру несколько догматов, на которых держится его нравственная и общественная жизнь...» [45, с. 136]. Субъектом полити-

Люди, воспитанные в рабстве, не терпят свободы для немногих, а потому не имеют ее вообще.

ческой свободы и либерализма Г.П. Федотов считал интеллигенцию, отмечая, что у народа не было ценности свободы, ее место в смысловой сфере личности заменяла ценность воли. Свобода же воспринималась отрицательно – как вседозволенность, беспорядок, распущенность. Однако «свобода личная немыслима без

уважения к чужой свободе; воля всегда для себя» [45, с. 137]. Для менталитета российского народа равенство по сложившейся традиции было важнее свободы.

В истории культуры нередко случалось, что освобождение всего народа начиналось с вольности для немногих избранных – создавался прецедент. Так, согласно исследованиям Г.Ш. Чхартишвили, чувство собственного достоинства, привычное для современного европейского человека, возникло в Англии. Обстоятельства его рождения связаны с бунтом английских баронов, заставивших короля Джона подписать «Великую хартию» [47]. В дальнейшем с каждым витком истории узкий круг «свободных людей» расширился: поначалу правами и свободами пользовалась немногочисленная группа людей – в той же Англии это были джентльмены, а затем и остальные граждане. Различия между джентльменами и плебсом постепенно стирались эволюционным путем. «В Англии, – отмечает Г.Ш. Чхартишвили, – произошел социально-культурный переворот, похожий на тот, который мы сегодня переживаем в России. Одним из результатов этой метаморфозы..., видимо, станет слияние “интеллигенции” и “народа” в одну нацию. В Великобритании это произошло на несколько десятилетий раньше» [47, с. 227].

В истории культуры нередко случалось, что освобождение всего народа начиналось с вольности для немногих избранных – создавался прецедент.

К.Д. Кавелин, являющийся зачинателем культурно-психологического анализа отечественной истории, связывал прогресс культуры с развитием личности. В книге «Задачи психологии» он обозначил традицию подавления личности в отечественной истории как симптом неблагополучия культуры. Культурным же средством возрождения личности он считал психологию как науку, которая даст обоснование свободе воли и откроет законы духовной жизни. «Личность, сознающая сама по себе свое бесконечное, безусловное достоинство, есть необходимое условие всякого духовного развития народа» [21, с. 320]. Личность в этом подходе, с одной стороны, представляла собой продукт культурно-исторического

развития, а с другой, являлась творцом истории культуры и самой себя. Ученый доказывал, что развитие человеческой личности подчиняется не только природной и общественной детерминации, но и самодетерминации, «свободе воли», источником чего служит рефлексивное углубление в себя, самопознание.

Анализируя особенности российской жизни, ученый пришел к выводу, что одной из главных наук в России должно стать право, ибо народу не хватает правовой культуры, правового сознания и воспитания. В «Очерке юридического быта Древней России» (1847) К.Д. Кавелин наметил план этнографических и этнопсихологических исследований, доказывая обусловленность развития сознания особенностями социокультурной жизни. В труде «Мысли и заметки по русской истории» (1866) он показал, каким образом свойства национальной психики находят отражение в науке и религии. Статья «Наш умственный строй» (1875) представляла собой исчерпывающий культурно-психологический анализ отечественной ментальности. В сочинении «Задачи этики» (1887) исследователь доказывал, что двигателем общественной жизни является нравственная личность, важную роль в социализации которой играет искусство. Однако особенно значимой являлась его идея о рождении индивидуальностью личности миров истории и культуры.

Как известно, в истории отечественной науки состоялась полемика между двумя программами развития психологии – естественнонаучным подходом И.М. Сеченова и культурно-историческим подходом К.Д. Кавелина. Последний доказывал, что психическое несводимо к материальному и не может подчиняться лишь закону причинности, поскольку нет личности без свободы воли. Более того, индивидуальность развивается в сопротивлении внешним обстоятельствам, а личностью мы называем человека, который действует под влиянием собственной мотивации, а не биологической и даже социокультурной детерминации. В работе «Задачи психологии» (1872) К.Д. Кавелин писал, что психология должна вооружить общество знаниями о психических явлениях и законах деятельности души, в ней должны соединиться данные физиологии и филосо-

фии, которые по отдельности не в силах объяснить психику человека. В современной познавательной ситуации в этих идеях прочитываются методологические установки конструктивизма и междисциплинарности. В свою очередь, И.М. Сеченов, считая психологию прежде всего наукой о поведении, изложил эти взгляды в статье «Кому и как разрабатывать психологию» (1872). Господствующий в качестве идеала рациональности *позитивизм* не дал возможности развернуться культурно-историческому подходу к изучению личности. В этой связи культурно-историческая психология, «психическая этнография» и этнопсихология развивались в российской интеллектуальной истории не столько психологами, сколько географами, историками, лингвистами, философами, а также энтузиастами из отдаленных российских губерний [15]. Здесь важно отметить, что вместе с утратой возможности развиваться культурно-исторической психологии не получали развития и конструкты личности, толерантности, достоинства в российском обществе. Однако роль этих конструктов в преодолении тех или иных кризисов не может быть недооценена.

Так, между развитием российской и американской культуры на рубеже XIX–XX вв. можно обнаружить определенные параллели, связанные с разработкой не только деятельностно-бихевиоральной методологии, но и психологии культуры. И российское и американское общество оказались перед вызовом социокультурной модернизации: необходимости перехода от аграрной цивилизации к индустриальной. В культурно-психологическом плане такая перестройка сопровождалась ситуацией лиминальности: утратой целыми поколениями людей прежних жизненных ценностей, духовных опор и осознанием необходимости найти свою идентичность в изменившемся мире. Становление индустриальной культуры как в России, так и в США сопровождалось динамичными процессами преобразований и вынужденной мобильности населения, разрушением традиционных структур жизни, тревогой и неопределенностью, охватывающими большие массы людей. Однако справиться с этими проблемами американскому обществу помогла... психология. Именно на этой волне происходило становление бихевиоризма как практически ориентированной науки, способной управлять массами людей, предсказывать и контролировать их поведение [40]. Согласно нашей гипотезе, придание этой проблеме статуса государственной, привлечение педагогов и психологов

к ее решению, активное участие интеллигенции в социокультурной модернизации образования позволило бы избежать в России последовавшей серии революционных каскадов.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ФОРМЕ ВЕРОТЕРПИМОСТИ И ПОДДЕРЖКИ РАЗНООБРАЗИЯ

Согласно историко-эволюционному подходу, разрабатываемому А.Г. Асмоловым, в каждой развивающейся системе функционируют *неадаптивные элементы*, относительно независимые от различных форм социального контроля, казалось бы, избыточные при стабильном развитии системы, но реализующие свое предназначение в критических ситуациях. Эволюционный смысл неадаптивных элементов в культуре связан именно с поиском неординарных решений сложных проблем, в предвосхищении возможных путей развития системы (что нашло отражение в особом термине – преадаптация) [2].

По-видимому, **первой исторической формой толерантности стала философская рефлексия важности разнообразия в культуре**. Однако следует отметить, что в качестве культурно-психологического конструкта толерантность эволюционировала в истории культуры в контрасте с феноменами нетерпимости, этноцентризма и национализма.

Для иллюстрации данного положения рассмотрим культурно-исторический феномен *евреев как неадаптантов и социальных кочевников*. Так, культурологи отмечают, с одной стороны, дразнящую загадку многовековой «инаковости» евреев, их нерастворимости в других культурах, а с другой – проблему антисемитизма. Л.С. Выготский в одной из ранних статей заметил, что антисемитизм есть глубоко искаженное и неверное, но удивительное и непонятное отражение тайны Израиля¹. Сходного мнения придерживался и Ж.П. Сартр, считая антисемитизм расплатой за индивидуальность [50].

История Израиля открывается взгляду исследователя жизнью кочевых племен, объединение которых происходит на чужой земле. Не знаковый ли это факт в космополитической судьбе евреев? Вполне закономерно, что основой объединения

¹ «Антисемитизм в конечном счете далеко не просто объяснимая вещь. Это один из самых загадочных спутников еврейской истории. Просто – более или менее – объяснимы отдельные исторические формы антисемитизма, но сущность его, его некоторая универсальность, точно указывающая на его неизменную связь с самым бытием еврейства, с существом его исторической идеи, – глубоко необъяснимы [24, с. 101].»

кочевников послужила не земельная собственность, а религия. **Религия явилась первой формой национального самосознания еврейского народа.**

История еврейского народа складывалась критически, вырабатывая в нем особые социально-психологические качества. Легендарный Моисей уводит евреев из Египта, проведя их через испытание пустыни, своего рода *инициацию*. Как повлиял египетский плен израильских кочевников на формирование национальной культуры и ментальности? Согласно Г.И. Маркелову [30], своеобразная встреча – в форме пленения – израильских кочевников с утонченно-абстрактной культурой Египта привела к осознанию евреями своей индивидуальности.

При царе Давиде, прославившемся завоевательной политикой, евреи достигли военного могущества. Культурный же расцвет Израильско-Иудейского царства наступил при царе Соломоне, и его относят к середине IX в. до н.э. Евреи породили «Танах» в XIII–II вв. до н.э., два варианта «Талмуда» в I в., Каббалу в II–III вв. Они же первыми пришли к монотеизму и предвосхитили абстракционизм в живописи. Особенность Израиля проявилась в интенсивности богосознания и откровения. Бог являлся для евреев предметом не столько умозрения, сколько опыта. Богосознание осуществлялось в форме *завета* между Богом и человеком, в форме взаимодействия. Евреев отличали идеи богоизбранничества и мессианства. Их жизнь подчинялась теократическим принципам, культу Отца. Однако нельзя не отметить определенную религиозную нетерпимость еврейского народа и самозамкнутость. Завоеванный Давидом и ставший религиозным центром Израиля Иерусалим в 63 г. до н.э. пал. Впереди израильский народ ждало «вавилонское пленение», а затем и эллинизация, которой евреи показательно не поддавались. Последнее выразилось в восстаниях против Рима в 66–73 гг. и в 132–133 гг., вслед за чем и произошло известное рассеяние евреев (так называемая *диаспора*).

Г.И. Маркелов обратил внимание на самодостаточность еврейского общества: «Римляне отличались необычайной веротерпимостью, в Риме, где были терпимы суеверия всех народов, лишь одна религия пользовалась презрением, это –

религия Иеговы. Причина этого лежала в религиозной исключительности самих евреев» [30, с. 67]. Н.А. Бердяев, исследуя «судьбу еврейства», отмечал, что с точки зрения исторической логики еврейский народ давно уже должен был прекратить свое существование. «Выживание еврейского народа в истории, его неистребимость, продолжение его существования, как одного из самых древних народов мира, в совершенно исключительных условиях, та роковая роль, которую этот народ играет в истории, – все это указывает на особые, мистические основы его исторической судьбы» [8, с. 68]. На наш же взгляд, секрет этой исторической выносливости заключается в том, что евреи в результате перипетий индивидуальной судьбы, щедро предоставляющей им «шансы жизни», выделались в наиболее *неадаптивную* нацию. Возможно, даже в нацию с преадаптивными качествами, с активизацией механизмов «сверхкомпенсации», играющих в этногенезе и культуре защитную роль. Таким образом, благодаря этим особенностям культурно-исторической биографии у евреев выработались уникальные черты национального характера, особая ментальность, повышающая их жизненный потенциал в культуре.

Кратко обозначим эти черты и особенности.

- Культ Бога, культ Отца, повышенное внимание к вопросам брака, семьи, рода и деторождения – так называемый *детоцентризм* наделял потомство израильского народа большей социальной защитой и жизнестойкостью.

- Исследователи отмечают *евреецентризм* – установку, когда на всю мировую историю смотрят через призму еврейской проблемы; так называемое «национальное высокомерие» характеризовало развитость национального самосознания и феномены повышенной индивидуализации евреев.

- Корпоративность, сопричастность, развитость *института взаимопомощи* являлись одним из важных механизмов выживания диаспоры в чуждом и нередко враждебном окружении.

- Нагнетаемый историческими обстоятельствами комплекс неполноценности в качестве сверхкомпенсации приводил к *повышенной мотивации достижений*. (Так, Ж.П. Сартр в одноименной пьесе

наделил З. Фрейда следующими словами: «Еврей не может позволить себе быть как все» [38, с. 34]. Многие отцы внушали своим детям: «Ты – еврей. В жизни тебе будет труднее, чем другим. Ты должен стремиться быть во всем первым!»)

• Мессианская идея, страстное влечение к культуре, устремленность к иным мирам, обостренная чувствительность к индивидуальности, переживание своего отличия от других. (И. Эренбурга однажды спросили: чем еврей отличается от любого другого человека? Писатель на это ответил: в ситуации, когда любой нормальный человек говорит «да», еврей скажет «нет»².)

Историк Л.П. Карсавин в статье «Россия и евреи» провел культурно-психологический анализ ментального типа еврея как неадаптанта (не употребляя этого термина). Неадаптанты с точки зрения автора вообще являются катализаторами исторических процессов. «Говорю я об известном социально-психологическом типе. <...> Этот тип не опасен для здоровой культуры и в здоровой культуре недейственен. Но лишь только культура начинает заболеть или разлагаться, как он быстро просачивается в образующиеся трещины, сливается с продуктами ее распада и ферментами ее разложения, ускоряет темп процесса, специфически его окрашивает и становится уже реальной опасностью» [22, с. 452–453].

Большая часть исследователей полагает, что еврея делает евреем не столько этническое происхождение, сколько образ жизни и образ мыслей, а именно ментальность культурного неадаптанта. В логике культурно-психологического анализа феномен антисемитизма есть ответ на феномен «инаковости» евреев. Иными словами, преодолевая сложности исторической судьбы, еврейская культура породила особые преадаптивные качества, среди которых следует назвать

дето- и культуросцентризм, развитость институтов взаимопомощи и... *гениальность*. Гениальность же зачастую оказывается оборотной стороной неадаптивности (сформированной по механизму сверхкомпенсации). В частности, Ч. Ломброзо писал: «Вследствие испытанных евреями в средние века жестких преследований... европейские евреи достигли такой степени умственного развития, что ...опередили арийское племя. ...Почти все гениальные люди еврейского происхождения обнаруживали большую склонность к созданию новых систем, к изменению социального строя общества; в политических науках они являлись революционерами, а в теории – основателями новых вероучений...» [27, с. 42].

Отношение культуры как к своим меньшинствам, так и к богеме зачастую выступает показателем ее здоровья. Это особенно важно подчеркнуть, поскольку в отечественной культуре все еще продолжает находить себе нишу антисемитизм³. Современные скинхеды есть признак кризисного перехода культуры, считает исследователь С.В. Беликов. Они представляют реальную опасность как стимулятор фашизации общества. Автор предлагает культурологический анализ данного явления и ищет выхода на путях оздоровления культуры в целом [5].

Совершив небольшой экскурс в историю еврейского народа, вернемся к истории феномена толерантности. Нередко толерантность становилась эволюционным механизмом, востребуемым культурой. Так, Римская империя была очень терпима к этническому и религиозному своеобразию своих подданных. Эллинский язык, римское право и толерантная культура позволили империи относительно устойчиво просуществовать немало веков.

В современном мире политической формой, позволяющей сосуществовать разнообразию, становится *мультикуль-*

² Иллюстрацией последнего положения служат также следующие феноменологические зарисовки. Поэт И. Губерман отмечает особую манеру поведения евреев. «...Я иногда бывал вдруг пластичен и покладист там, где остальные гоношились, кричали, возражали, лезли на рожон. А иногда наоборот: говорил “нет” совсем не там, где другие, и жестко сопротивлялся, – признается он в интервью. – Мы все чудовищно в Израиле разные...» [14, с. 3]. Заметка режиссера П. Лунгина также может послужить своеобразным портретом жизненного пути еврея: «Я еврей. Но никогда не говорил на идише или иврите. В жизни не был в синагоге. Мы все чувствуем себя евреями в силу мерцающего подавленного антисемитизма. Если стыдно осознавать себя евреем, нельзя отказываться от себя. Надо постоянно говорить об этом, чтобы снять проблему. Американцы много говорили о чернокожих, показывали фильмы, обсуждали, у них больше нет расовой ненависти» [Там же].

³ Писатель Д. Быков отмечает: «Антисемитизм не был государственно запрещен, он иногда и государственно насаждался. Но среди приличных людей антисемитизм считался непристойным. Сегодня же, напротив, он абсолютно легитимен, он проскальзывает в речи политиков первого ряда, ну, разумеется, не глав государства, но среди депутатов полно» (см.: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/827939-echo/>).

турализм. М. Уолцер, предпринимая анализ пяти типов толерантных режимов, называет мультикультурализм одним из факторов вынужденной терпимости имперского владычества [44].

Возникшие в «осевое время» мировые религии были эволюционным ответом на племенное разнообразие и имперское смешивание народов. Отношение толерантности здесь проповедовалось в качестве новозаветской любви к ближнему. Буддизм нес в себе идеи непричинения окружающему вреда, терпимости, сдержанности, владения собой.

В современном мире политической формой, позволяющей сосуществовать разнообразию, становится мультикультурализм.

Когда же Римская империя пала под натиском варваров, усиление института церкви в Западной Европе стало играть спланированную обществом роль. Однако со временем, как и любая централизация, т.е. сосредоточение власти в одних руках, это привело к известным жестокостям инквизиции и гонениям на еретиков. Католическая церковь сделалась полностью тоталитарной системой. А если такая система создана, то она должна функционировать⁴. «Охота на ведьм», «поиск врага» понадобились тоталитарной системе для того, чтобы оправдывать состояние централизации и наращивать механизмы подавления и сохранения. Так, в XIII в. возникли ордена доминиканцев и францисканцев в качестве специальных иерархических организаций для преследования ересей. Они просуществовали до XIV в., а затем пожрали самих себя. В XII–XIII вв. в Европе создаются целые сети инквизиционных трибуналов, а в XIV в. – один из самых зловещих орденов: иезуиты. Созданные организации, перемолов

еретиков, уже не могут остановиться и, чтобы оправдать свое существование, открывают гонения на ведовство [13].

В общей сложности в Западной Европе XIII–XIV вв. преследуются катары, вальденсы, гиллельмиты, апостольские братья, фратичелли (в Италии), спиритуалисты, организуются гонения на мавров и иудеев, на университетские интеллектуальные круги, позже в Испании и Португалии – на гуманистов и протестантов. Средства и методы тоталитарных систем не отличаются разнообразием – это доносы и пытки, вымышленные причудливые обвинения (вроде масонского заговора или шабаша ведьм), геноцид, изгнание с территорий. Объект преследования всегда один – инакомыслящие, еретики, малые группы людей, альтернативные официальной культуре.

В свою очередь, как ни парадоксально, эти гонения приводили к выработке такой формы толерантности, как **веротерпимость**. Всевластие Церкви, как известно, окончилось эпохой Реформации и гуманизма.

Рассмотрим обозначенные феномены и процессы более детально.

Источниками Ренессанса, подтачивающими централизацию изнутри, явились бродячие школяры, свободно путешествующие по всей Европе из университета в университет, а также еретическая неадаптивная активность и философская мысль античности, в XI–XIII вв. проникшая на Запад в результате крестовых походов. Названные века отличались бурным ростом городов – очагов ереси и интенсивным диалогом между Востоком и Западом. Благодаря появлению множества частных школ церковь утратила монополию на образование. Социокультурная волна децентрализации породила **новую молодежь**, однако, оказавшись невостребованными в старой системе, об-

⁴ В этой логике крайне опасным культурно-психологическим явлением представляется так называемая Чеченская война, скрывающаяся под названием «антитеррористической операции». Война, как правило, оказывается маленькой «лабораторией смерти» для всей страны, постепенно перестраивая в милитаристском ключе и общество, и экономику. «Прежние войны вели профессиональные армии, – пишет Г.С. Померанц, – сохранявшие что-то от рыцарских правил игры. Народы в целом не воевали. Возвращаясь к родным очагам, солдаты всасывались мирной средой, растворялись в ней. Мир в эпоху Толстого сильнее войны. Мировая война все это изменила. Она загнала в окопы слишком много мужчин – добрую половину во всех великих цивилизованных странах. И цивилизация начала расползаться, как старая кожа змеи, и вылезла жестокость. Жестокость вошла в искусство, даже в религию. Жестокость надула паруса идеологий классово-расовой борьбы...» [33, с. 374–375]. Появляющиеся в связи с террористической угрозой репрессивные механизмы, централизация и жесткая логика власти, возникнув, стремятся утвердить свое существование и в мирной жизни, распространяясь на всю культуру. Пример средневекового церковного тоталитаризма здесь крайне поучителен. Общественность не должна оставаться безучастной к тому факту, что огромное число юношей, социализирующихся войной, по возвращении в мирную жизнь несут эту войну в себе (во многих смыслах). Любая власть позволяет себе только то, что ей разрешает общество.

разованные молодые люди сделались для нее дезорганизующим явлением [31].

Еретики же явились непосредственной оппозицией официальной культуре, системообразование которой осуществлялось силой религиозного «идеала рациональности». Религиозные представления, в значительной степени окрашивая массовое сознание, влияли и на политику, и на социальную и духовную жизнь той поры. Возникновение миротворческих идей и политики толерантности происходило также в сфере борьбы религиозных представлений. «Именно религия – в ту эпоху идеология господствующая – наиболее концептуально оформляла опыт массового сознания, обнаруживая общий вектор движения культуры» [31, с. 7].

В столкновении с официальной идеологической парадигмой зарождалось движение *протестантизма*. «Протестантами» (от слова «протест») называли активных сторонников реформации Церкви. Это были «лютеране» в Германии, «гугеноты» во Франции, «пуритане» в Англии. В протестантизме выработалось иное представление о человеке, иная этика, иное отношение к труду, религии и обществу, в сущности – иная картина мира. Согласно исследованиям М. Вебера, именно протестантизм оказался той социальной лабораторией, в которой выпестовался «дух капитализма» [10].

Защитницей средневековых порядков была католическая церковь, представляющая уходящую культуру, пользующаяся реальной властью и чутко реагирующая на зарождающиеся инновации. Альтернативными силами являлись антицерковные движения, нарастающие в это время в крайней пестроте и вариативности. Все эти разнородные силы нуждались в объединяющей программе. Такая программа появилась, когда 31 октября 1517 г. священник М. Лютер вывесил на церковных воротах тезисы, обличающие церковную практику. Рим среагировал на это событие активизацией механизмов подавления, и конфликт между официальной и оппозиционной культурами стал интенсивно развиваться.

Программа М. Лютера в культурно-исторической логике движения от средневековья к новому времени воспроизводила коперниканский переворот

в сфере духа, тем не менее не порывая с религиозным контекстом. Концепция личной веры позволяла сместить акценты с внешней регуляции поведения на внутреннюю. Аналогичным образом и в сфере этики на первый план выдвигались внутренние мотивы. Своим интересом к внутреннему миру человека протестантизм психологизировал теологию, сделал ее предметом реальное человекознание (страх божий, озарение и т.п.) [10]. Таким образом, протестантизм выступил лабораторией по производству совершенно иной ментальности.

Наряду с вариантом будущего культуры М. Лютера (реальная парадигма), существовали варианты Э. Роттердамского (гуманистическая парадигма) и Ж. Кальвина (теократическая парадигма). Не только сами доктрины, но и духовные пути их создателей оказались различными. Если М. Лютер выстрадал свою идею личного богопознания, то Ж. Кальвин в большей степени рассуждал и систематизировал,

Своим интересом к внутреннему миру человека протестантизм психологизировал теологию, сделал ее предметом реальное человекознание. Таким образом, протестантизм выступил лабораторией по производству совершенно иной ментальности.

результатом чего стала его книга «Наставления в христианской вере» – энциклопедия протестантизма. Более того, Ж. Кальвину удалось реализовать в Женеве теократическую республику – одну из осуществившихся социальных утопий. Классическая картина тоталитарной культуры передается следующей иллюстрацией: «Гражданам строго предписывалось регулярное посещение богослужений, контролировался ввоз и издание книг, действовали жесткие регламентации насчет того, во что одеваться, чем питаться, какие имена давать новорожденным и т.п. Под строгим запретом оказались концерты, танцевальные вечера, массовые развлечения, члены правящей консистории постоянно посещали дома жителей, дабы контролировать образ их жизни и мыслей» [46, с. 14]. Кальвинизм таким образом тоже создавал ментальность, порождал людей нового типа.

Однако ереси быстро распространялись в Европе, где порядки официаль-

ной церкви, отражавшие закатившуюся культуру, вызвали у населения недовольство. Ереси выступали в качестве защитных механизмов развития, против которых ополчались государственные механизмы подавления. В 1572 г. во Франции случилась Варфоломеевская ночь, когда добрые католики вырезали целыми семьями гугенотов. Но уже в 1598 г. французским королем Генрихом IV был подписан **Нантский эдикт – закон о веротерпимости, предоставляющий гражданам свободу вероисповедания и равные права.** Декларация о веротерпимости в Англии была принята в конце XVII в. при короле Якове II. Важным плодом рождения нового качества культуры стал *возрожденческий гуманизм.*

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ГУМАНИЗМ И КОСМОПОЛИТИЗМ

В основе толерантности в форме гуманизма лежала идея о едином человечестве. Идейные первоисточники гуманизма, разумеется, обнаруживались еще в античной культуре, однако культура Возрождения, во многом основывающаяся на забытых идеях античности, стала эпохой повышенной *рефлексии* гуманистических ценностей.

Гуманистом называли человека, посвятившего себя самообразованию по определенной культурной программе (Humanitas). Эта программа предполагала рефлексию достоинства и предназначения человека, стремление к энциклопедизму, интеллигентность как своего рода культурную утонченность [4]. **Одной из главных идей гуманистического мировоззрения стало достоинство человека.** Так, трактат Джанотто Манетти «О достоинстве и превосходстве человека» представляет собой наиболее яркий труд итальянских гуманистов на данную тему.

Идея толерантности развивается в эпоху Возрождения в ансамбле других идей: ценности индивидуальности, единого человечества, свободомыслия и равноправия граждан перед законом. Способность познавать, способность помнить и власть свободной воли – вот что объединяет между собой всех людей, полагал Дж. Манетти. Толерантность облегчает взаимопонимание между людьми, и благодаря этому гуманистам удается синтезировать сочинения «язычников»

с христианской идеологией «Священного Писания». Автор названного трактата мыслил человечество в общепланетарном масштабе как единое целое, он пытался обозреть «все открытия, наши различные языки и разнообразные виды письменности, о насущной пользе которых чем больше размышляем, тем сильнее восхищаемся и изумляемся. <...> Когда первые люди и их древнейшие наследники заметили, что они никак не могут жить сами по себе без взаимной поддержки, они изобрели тонкое и остроумное искусство речи, чтобы через язык благодаря посредничеству слов становилось известным всем слушающим скрытое значение сокровенных помыслов» [20, с. 25]. Именно такое мышление о человеке, которое вырабатывали гуманисты, делало как отдельного человека, так и каждый народ самоценным в эволюционном процессе.

Здесь мы имеем дело с толерантностью в форме космополитизма. Не менее показательные примеры гуманизма и толерантности обнаруживаются в мусульманском мире. «Все люди суть нечто единое во многих индивидах. И коль скоро их души есть нечто единое, а любовь возникает благодаря душе, то им всем надлежит питать друг к другу любовь и привязанность», – писал Яхьи ибн Ади (цит. по [37, с. 60]).

Следует отметить, что гуманистические идеалы мусульманского средневековья в определенной степени превосходили гуманистические идеалы возрожденческого Запада. Историки культуры отмечают, что **ислам в то время был более терпим к инакомыслию, чем раннее христианство.** Поэтому античная философия, подвергающаяся гонениям в Европе, активно переводилась и даже развивалась арабами. «В эпоху средневековья мусульмане были более цивилизованными и гуманными, чем христиане. Христиане преследовали евреев, особенно во время религиозного возбуждения; крестовые походы были связаны с ужасными погромами. Наоборот, в мусульманских странах инакомыслящие почти никогда не встречали дурного обращения» [34]. Однако идеи веротерпимости и на Западе и на Востоке шли рука об руку с вольномыслием.

Представитель суфизма Ибн Араби задолго до философа П. Фейерабенда

провозгласил равенство всех верований, религиозный плюрализм, право ученого на собственное толкование, право каждого человека на собственную веру. К богу ведет много путей, утверждал Ибн Араби, и каждый человек волен выбрать свой собственный. В частности, он писал: «В начале каждого столетия бог посылает... общине того, кто обновит ее религию. <...> Если ученый (хаким), выдвигая свое толкование – иджтихад, ошибется, то [все равно] он будет вознагражден, а если он окажется прав, то он будет вознагражден вдвойне» [18, с. 70]. Идеи веротерпимости на мусульманском Востоке, таким образом, ничуть не уступали более известным учениям Запада⁵.

Багдадская школа аристотеликов во главе с аль-Фараби включала в себя ученых различных вероисповеданий. На почве разработки античного наследия возник кружок, объединивший мусульман, христиан, иудеев и язычников. Это собрание образованных людей отличала атмосфера терпимости и вольномыслия. «Свободному обмену сокровенными взглядами и идеями способствовали убеждения в том, что истина едина и что все религии являются лишь образным выражением этой общей для всего рода человеческого истины, а также широко культивировавшаяся “идеология дружбы”. ...Эту идеологию связывают с духовной связью, объединявшей философские школы Античности (стоиков, эпикурейцев, неоплатоников) и итальянского Возрождения (кружок Марсилио Фичино)» [37, с. 51]. Следует отметить, что толерантность, как и многие другие культурные ценности и духовные новообразования, вырабатывалась в своеобразных «лабораториях жизни». «Лаборатории жизни» – термин Ю.М. Лотмана, который так называл малые сообщества людей, обильно появляющиеся на переломах культур и вырабатывающие новые культурные ценности [28].

Идеи толерантности на Востоке, в частности в Индии, также имеют давнюю традицию. Одна из этических норм индийской духовной культуры – принцип ахимсы. Ахимса – это ненасилие, ува-

жение ко всему живому, непричинение ему вреда. В широком смысле ахимса – изначальная герменевтичность и бережное отношение к миру. Однако принцип ахимсы как феномен толерантности существовал в древней индийской культуре наряду с традицией деления на касты (феноменом интолерантности).

Религиозная реформа падишаха Акбара в средневековой Индии – иной пример зарождения толерантности в культуре. В 1575 г. по приказу падишаха соорудили молитвенное помещение для религиозных дискуссий между представителями разных верований – поклонявшимися Огню парсами, индусами, христианами. Акбар даже пытался создать синтетическую религию, соединяющую в себе различные нравственные идеи, но эта попытка не удалась.

Благодаря этике ненасилия М. Ганди удалось не только прекратить колониальное порабощение Индии, но и покончить с делением общества на касты.

Известно, что именно принцип ахимсы М. Ганди избрал как основополагающий в сопротивлении индийского народа британским колонизаторам. Волею судьбы оказавшись в конце XIX в. в Южной Африке, М. Ганди непосредственно столкнулся с расизмом. Так и зародилась его практика ненасильственного сопротивления, основанная на принципе ахимсы. Когда в 1906 г. правительство приняло закон, предписывающий всем индийцам пройти унижительную процедуру регистрации в полицейских участках, оставляя там отпечатки своих пальцев и получая специальные регистрационные карточки, М. Ганди стал вдохновителем движения протеста, осознанного и солидарного неподчинения властям. Плоды это движения «несотрудничества со злом» индийцы вкусили в 1914 г., когда власти Трансвааля отменили унижающий достоинство индейцев закон. Впоследствии благодаря этике ненасилия М. Ганди удалось не только прекратить колониальное порабощение Индии, но и покончить с делением общества на касты. Подвижник был

⁵ «Я раньше осуждал моего товарища, / Если его религия не была близка к моей. / Теперь же мое сердце принимает всякую форму: / Это пастбище для газелей, монастырь для монахов, / Храм для идолов и кааба для пилигрима, / Скрижали Тора и Священная книга Корана. / Любовь – моя религия, и куда бы ни обратились / Ее кони – она моя религия и моя вера, – писал Ибн Араби. – Люди создали разные представления о боге, / А я разделил все их верования» (цит. по [18, с. 74]).

убежден, что мир держится на любви: «Если ты столкнулся с противником, победи его любовью» [12]⁶.

Пример не догматизма, а гибкости религиозного мышления явил индийский поэт и мыслитель Р. Тагор. Однажды в 1930-е гг. он оказался случайным свидетелем того, как британские летчики бомбили неподчиняющееся иракское селение. Потрясенный увиденным поэт изрек, что удаленность убийства, отстраняя человека от зрелища страдания, делает его как бы неучастным в убийстве. Но так ли это? После этого случая Р. Тагор пересмотрел некоторые положения веданты [1].

В конфуцианстве идеи толерантности и гуманизма разрабатывались в рамках учения о благородном муже. Понятие «жэнь» – человеколюбие, гуманность, безмятежность, отсутствие предубеждений – включало в себя психологические качества благородного мужа. Основным принципом отношений между людьми, согласно Конфуцию, должна служить *взаимность*. Отсюда проистекало и *золотое правило нравственности*, идеологически сблизившее таких разных мыслителей, как Конфуций и И. Кант: поступай по отношению к другому так, как хотелось бы, чтобы он поступал по отношению к тебе.

Эпоха Просвещения несла пафос образования как социокультурного средства формирования человека и конструирования общества.

В истории становления идеи толерантности нельзя обойти вниманием и Джона Донна (1572–1631), английского поэта и мыслителя. Нет человека вне человечества, писал он, и потому ты не спрашивай, по ком звонит колокол. Он

звонит по тебе. Если где-то умирает человек, то теряет все человечество⁷.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В ФОРМЕ ЛИБЕРАЛИЗМА, ПРАВ ЧЕЛОВЕКА И СВОБОДЫ СЛОВА

Наступившая в Европе эпоха Просвещения стала источником современной концепции прав человека, гражданского общества, этики индивидуализма, либеральных ценностей, свободы слова. Все равны перед законом, утверждал Дж. Локк. Основная функция государства есть защита свободы и собственности граждан. Разделение властей на исполнительную, законодательную и федеративную виделось им как условие обеспечения прав личности. Перу Дж. Локка принадлежали трактаты о государственном правлении и воспитании, а также «Письма о веротерпимости»⁸.

В разработку новой идеологии активно включились ученые и философы. Согласно учению Д. Юма, **стабильным является общество, уважающее различия, однако и гражданин должен заботиться об общем благе**. Э. Флетчер разработал *новую гражданскую этику*, соединяющую личные интересы с процветанием отечества. А. Смит рассматривал рынок в качестве средства освобождения от феодальной зависимости, считая, что товарно-денежные отношения воспитывают в людях чувство справедливости и навыки цивилизованного общения. Эпоха Просвещения в целом несла **пафос образования как социокультурного средства формирования человека и конструирования общества**, однако этот пафос опирался на идеологию рационализма. В Германии, приняв близко к сердцу просветительские идеи, сам король Фридрих Великий реформировал систему образования. И. Кантом была разработана *концепция правового государства*. Личность виделась философу са-

⁶ М. Ганди принадлежат также другие высказывания и афоризмы, среди них: «У Бога нет религии», «Если желаешь, чтобы мир изменился, – стань этим изменением», «Если мы хотим достичь настоящего мира во всем мире, то начинать надо с детей», «Право подвергать людей самой суровой критике заслуживает тот, кто убедил их в своей любви к ним, в здравости своих суждений, кто уверен, что его ничуть не взволнует, если люди не примут его идей, не воспользуются ими. Другими словами, критику нужны дар ясного восприятия мира и безграничная терпимость» (URL: <http://aphorism-citation.ru/index0-34>).

⁷ «Ни один человек не есть остров, но каждый – часть материка, часть целого; если в море смоеет даже один комочек земли, Европа станет меньше... Смерть каждого человека умаляет меня, ибо я един с человечеством. Итак, никогда не посылай узнать, по ком звонит колокол: он звонит по тебе» [16, с. 20].

⁸ «Опыт о веротерпимости» («An essay concerning toleration», 1667) был написан Дж. Локком в год усиления религиозных преследований в Англии, однако текст при жизни автора опубликован не был и дошел до современников в рукописном виде. Именно веротерпимость и свободу совести Дж. Локк считал основой устойчивости как общества, так и государственной власти. «...Каждый человек имеет полную и неограниченную свободу мнений и вероисповедания, которой он может невозбранно пользоваться без приказа – или вопреки приказу – правителя» [26, с. 69].

моцелью общественной организации, он выступал против утилитаризма в этике, доказывая, что последняя императивна. Г. Болингброк предложил этику политического компромисса. В XVIII в. идея толерантности стала активно осваиваться политикой. «Терпимость так же необходима в политике, как и в религии, – такое высказывание приписывают Вольтеру. – Я ненавижу ваши убеждения, но я готов отдать жизнь за вашу возможность их свободно высказывать» [11].

В XIX–XX вв. идея толерантности получила развитие в русле становления европейского либерализма, провозгласившего «неприкосновенность частной жизни», размышляющего о соотношении морали и права (учение И. Канта о доброй воле), о свободе (трактат Дж. Локка «Послание о веротерпимости», эссе Дж. Ст. Милля «О свободе») и демократии (А. Токвиль «О демократии в Америке»). Человеческая индивидуальность восстала против опеки государства и «тирании общественного мнения» [6]. В России попытки построения правового государства В.О. Ключевский приписывал Петру I, осознававшему собственную деятельность как государственное служение и приучавшему дворян руководствоваться в поступках не холопской преданностью, а совестью и «общественным приличием». Однако, отмечает историк, Петр I «не считался ни с правосознанием народа, ни с народной психологией» [23, с. 253].

Особой исторической формой толерантности в истории культуры стала *политическая толерантность*. Проникнув в политическую сферу, идея толерантности постепенно находила применение и в других областях жизни общества – науке, образовании, общественном быте (здесь негласный кодекс поведения человека в обществе может быть прослежен на примере анализа художественной литературы).

Нельзя обойти вниманием и такую сферу жизни, как *образование*. Чтобы быть терпимым, необходимо знать и понимать как другого человека, так и иную культуру. Знарок античности Ф.Ф. Зелинский, считавший, что духовное возрождение общества должно подготовляться школой, подчеркивал важность привития ученикам ценностей *достоинства, терпимости, порядочности, честности,*

однако для этого и школа должна проявлять *уважение к ученику*. Культурным средством для воспитания толерантности Ф.Ф. Зелинский считал изучение античного наследия как фундамента европейской цивилизации и знание языков. Подчеркивая, что **древний мир был не однодум, а многодум**, Ф.Ф. Зелинский писал: «Отсюда внешний парадокс трудной школы: зубрежка одних и тех же греческих и латинских правил и исключений, чтение и разбор – веками! – одних и тех же произведений древних авторов, усвоение дат, событий, исторических лиц “чужой” истории оказываются наилучшей процедурой для пробуждения и оформления самостоятельно мыслящего человека, свободного, насколько это возможно, от стереотипов толпы, не уступающего пошлой демагогии ее вождей, всегда точно и удобопонятно выражающего свои мысли» [17, с. 8]. В упадке классического образования Ф.Ф. Зелинский усматривал связь между усреднением школы и деградацией общества, в отмене преподавания античности видел приметы будущей социальной катастрофы. **Облегченную школу он называл социальным преступлением**, поскольку основная задача усвоения античности заключалась в формировании господствующего умонастроения, «общих подлежащих» европейской цивилизации. *Античность – общая духовная родина европейцев. Прививать культуру мысли, ценности терпимости и гуманизма способна школа посредством освоения античности.*

«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», – писал педагог-гуманист XIX в. В.Я. Стоюнин, призывавший не прививать чувство законности утопическим путем, а заботиться о развитии нравственности, проистекающей «из более глубоких взглядов на людские отношения, на человека вообще как человека, как гражданина и как самостоятельную личность» [41, с. 60–61]. В чем смысл пафоса представителей либерально-гуманистического движения в образовании? В четком понимании того, что

не обучение с 6-летнего возраста и не двенадцатилетка, не государственный стандарт и патриотическое воспитание, не насаждение основ православной культуры, не новые образовательные технологии – не всё это сделает школьника нравственной личностью и достойным гражданином, а особая атмосфера школы, где к ученику относятся прежде всего как к человеку, уважают его достоинство, где он видит перед своими глазами образцы гуманного и толерантного отношения всех ко всем.

Между тем Н.А. Бердяев отмечал, что гуманизм в западноевропейском смысле слова не был пережит Россией, потому что здесь не было 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» [7, с. 122]. Даже русской интеллигенции был присущ не гуманизм в ренессансном смысле этого слова, но человечность (гуманитаризм). «Жалость к падшим, к униженным и оскорбленным, сострадателность – очень русские черты» [Там же]. Не столько толерантность, сколько терпеливость выступала чертой российского менталитета.

Если в традиционной и индустриальной моделях общества идея толерантности выступала в формах милосердия, взаимопомощи и терпимости к тем или иным аномалиям, то в постиндустриальной культуре разнообразии стилей жизни воспринимается как цивилизационная норма.

В европейском сообществе на протяжении XX в. менялся культурно-психологический смысл понятия толерантности, в связи с этим исследователи

⁹ «...Понятие толерантности, хотя и отождествляется большинством источников с понятием терпения, имеет более яркую активную направленность. Толерантность – не пассивное, покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды» [39].

¹⁰ Т. Кун впервые позволил взглянуть на историю науки как на смену парадигм, тем самым показав относительность знания: нет ничего вечного, неизблемого, истинного. Что казалось правильным вчера, сегодня может быть оспорено, а завтра вновь вернется в новой, усовершенствованной форме. Едва ли можно переоценить культурно-психологические последствия концепции Т. Куна, приучившего современного исследователя оценивать собственные научные положения в исторической перспективе, осознавать границы их применимости. Идеи толерантности в концепции К. Поппера проявились в праве каждого человека создавать идеи и ценности и отстаивать их. Однако такого рода толерантность должна ограничиваться критическим рационализмом – предвидением последствий воплощения этих идей и ценностей в реальную жизнь.

обращают внимание на смену термина⁹: *терпимость* как принятие иного образа жизни сменила собственно *толерантность* как активная жизненная позиция, характеризующаяся установкой на поддержку разнообразия [2], [39]. Характеристикой современной эпохи становятся движение глобализации и ценности мультикультурализма. Если в традиционной и индустриальной моделях общества идея толерантности выступала в формах милосердия, взаимопомощи и терпимости к тем или иным аномалиям, то в постиндустриальной культуре разнообразии стилей жизни воспринимается как цивилизационная норма [49].

РАЗНООБРАЗИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ФОРМ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Проявившись в исторической форме политической толерантности в эпоху Просвещения, данная идея в дальнейшем стала находить конкретное воплощение в различных областях культуры (гуманистическая парадигма в образовании, постнеклассическая парадигма в науке, постмодернистское течение в искусстве, движение экуменизма в религии).

В сфере религии мы можем в культурно-историческом ракурсе проследить развитие движения экуменизма. Так, во второй половине XIX в. отечественный философ В.С. Соловьёв создал учение о всеединстве. В применении к философии истории это учение выразилось в том, что каждый народ вносит оригинальный вклад в общее дело человечества. Для продвижения этого общего дела понадобилось движение за объединение церквей. В русле этих идей В.С. Соловьёв разрабатывал учение о вселенской теократии, должной объединить все народы в духовное единство. Однако вселенская теократия не отрицает идеи безусловного достоинства личности. Будучи убежденным персоналистом, В.С. Соловьёв не поддерживал крайности ни индивидуализма, ни коллективизма. В 1910 г. возникло собственно экуменическое движение. Оно замысливалось как движение за объединение всех христианских церквей, появившееся в результате логического развития протестантизма, который изначально из всех христианских религий отличался наибольшей толерантностью,

ценностями индивидуализма, свободы и личной ответственности. С середины XX в. экуменизм эволюционировал в сторону диалога мировых религий. Нередко это движение дискредитировали призывы некоторых религиозных деятелей к обезличиванию, растворению всех религий и культов в суперрелигии. Однако надо разделять экуменизм как диалог и сотрудничество всех религий и род религиозного фундаментализма, прикрывающегося тем же названием, а по сути подчиняющего все религии и верования одной-единственной. Возможно, движение экуменизма в своем развитии достигнет такого момента, когда человек станет оперировать различными религиозными догмами, как в постнеклассической науке предлагается оперировать разнообразными теориями (не отрицая их, а соотнося друг с другом, подобно фрагментам мозаики). Иными словами, выбор того или иного религиозного положения будет диктовать конкретная проблематика, конкретная ситуация, и человек сможет находить для себя ответы как в Библии, так и в Коране, Бхагавадгите...

Идея толерантности в науке была связана с разработками постпозитивистов, с именами П. Фейерабенда, К. Поппера, И. Лакатоса, Т. Куна¹⁰, с возникновением в конце XX в. постнеклассической рациональности как общенаучной парадигмы терпимости ученого к разнообразным формам знания. Особым проявлением толерантности в науке сделался *сетевой принцип организации знания*, ориентирующийся на взаимную согласованность теорий и стремящийся для каждой теории найти адекватное место в познавательной сети (J. Chew). Понятие «оппонентного круга» (М.Г. Ярошевский), обращающее внимание на важность оппонента для развития той или иной концепции, стало еще одним шагом в сторону культуры толерантности в научном сообществе. Перефразируя Вольтера, ученый мог бы сказать: мне не близки ваши идеи, но я благодарен вам, поскольку без них не родились бы мои собственные.

Особой формой толерантности в XX в. выступил конструкт *кентаврские образования* (сочетание несочетаемого) [43]. Так, толерантность в культуре Китая проявлялась как конфуцианский идеал *доброжелательности и солидарности*. Именно этот идеал оказался востребованным в современном реформирующемся обществе, где сложилась уникальная политико-культурная ситуация, которая может быть охарактеризована словосочетанием – *правительство-кентавр*. Особенности этой культурно-политической ситуации проявились в следующем. Профессор пекинского университета Ань Цинянь отмечал, что правительство Ки-

тая провозглашает левые лозунги, но совершает правые поступки. «Идеологически они ортодоксы по зову сердца, а на практике реформаторы по зову ума» [36, с. 103]. В результате такого рода политики общество идеологически не расколото, потому что каждый находит свое. В начале нового столетия в Китае поддерживалась культура плюрализации общества, согласно лозунгу: «пусть расцветают все цветы». Свобода высказывать любые взгляды сопровождалась запретом на критику взглядов других. В этом выразилась *прагматическая толерантность* политики Дэн Сяо Пина. В стране сосуществовали более ортодоксальная «философия в аудиториях» и «философия на трибунах», где дозволялось практически все. «Неважно, черная кошка или белая. Главное, чтобы она ловила мышей» – принцип реформирующегося Китая [36].

Толерантность как ситуативность – еще одна черта конфуцианской традиции, сближающая древнекитайскую философию с современным постмодернизмом. Как известно, в китайской психологии нет устойчивого и неизменного представления о личности, человек меняется вместе с потоком событий, личность есть трепещущая сеть межличностных отношений, а культурная традиция поддерживается транслирующим историческую память ритуалом. «Каждый случай требует своего слова и поступка», а быть толерантным означает «быть разным с разными людьми» [29, с. 192].

Таким образом, вполне убедительной представляется гипотеза, что сверхрефлексивность, антиномичность сознания (кентаврские образования), когнитивная сложность ([43], [48]) являются особыми формами развития толерантности в постиндустриальной культуре, в информационном веке. В этой связи заслуживает внимания опыт осмысления проблематики разнообразия в философии и методологии науки. Так, П. Фейерабенд призывал не отвергать с порога никакие взгляды, а попытаться встроить их в свою концепцию. Эти идеи сегодня известны как *методологический плюрализм*¹¹. В.С. Стёпин ввел особое понятие – *постнеклассическая рациональность* (состояние знания, где стали возможны синтез и диалог наук о природе и науке о духе). В постнеклассической науке разные типы рациональности не отрицают

друг друга, а делят между собою сферы влияния. В зависимости от исследовательских задач одна и та же реальность может быть рассмотрена с разных позиций и выступить предметом освоения в разных типах рациональности. *Постмодернизм* (понимаемый как «глобальное состояние цивилизации последних десятилетий») представляет собой такое состояние культуры, где с традицией не воюют, а играют [19]. Постмодернизм обыгрывает все содержание опыта человечества, накопленное культурой богатство, превращая его в «пазлы», собирает разнообразные мозаики в зависимости от ситуационных художественных пристрастий.

Иными словами, **рефлексивная и экзистенциальная сложность как адаптационный культурно-психологический конструкт человека современной эпохи вполне может служить особой формой толерантности**, вызванной к жизни «текущей современностью», информационными революциями, процессами индивидуализации и глобализации, усложнившимся состоянием мира, связанным с культом и культурой разнообразия. И так называемые кентаврические образования, и характеризующаяся когнитивной сложностью постнеклассическая рациональность выступают здесь в роли защитных механизмов культуры, призванных справиться с информационным избытием, с расцветом индивидуальности и разнообразия.

*

У человечества довольно странная судьба – оно учится уму-разуму на своих собственных ошибках. Чтобы появилась веротерпимость, ему потребовался опыт религиозных войн; чтобы родилась гуманистическая мысль, нужны были ужасы инквизиции; для возникновения демократических ценностей понадобилось знакомство с разного рода диктатурами. XX век, имеющий на своем счету две мировые войны, преследование инакомыслящих фашистскими и тоталитарными режимами, ряд экологических катастроф и этнических конфликтов, тем не менее, бурно развивал идеи экumenизма, гуманизма и веротерпимости,

защищал права человека, с переменным успехом доказывал приоритет политических решений над военными конфликтами. Хочется верить, что мир все-таки эволюционирует в сторону толерантности, хотя история культуры беспощадно демонстрирует нам, что *не бывает всё сразу и всем*. Первыми правами и свободами пользуются малые элитные группы избранных, впоследствии эти достижения распространяются на все человечество. Верно и другое: «Любовь к людям, воспитываемая человечностью, начинается с узкого круга близких и доверенных лиц – с собственной семьи и друзей – и лишь в перспективе распространяется на весь человеческий род» [29, с. 195].

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникеева Е.Н. Общечеловеческие ценности и индийское философское наследие // Человек как философская проблема: Восток – Запад / Отв. ред. Н.С. Кирабаев. М.: Изд-во УДН, 1991. С. 34–42.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Смысл, 2001.
3. Асмолов А.Г. Толерантность, как культура XIX века // URL: <http://www.zaoisc.ru/metod/publikacii/asmolov-toler-kak-kultura.html> (дата обращения: 17.11.2011).
4. Баткин Л.М. Итальянское возрождение в поисках индивидуальности. М.: Наука, 1989.
5. Беликов С.В. Бритоголовые. Все о скинхедах. Эксклюзивные материалы. М., 2002 // URL: http://bookz.ru/authors/s-belikov/britogol_215/1-britogol_215.html
6. Бердяев Н.А. Духовный кризис интеллигенции. М.: Канон, 1998.
7. Бердяев Н.А. Русская идея // Вопросы философии. 1990. № 1. С. 98–124.
8. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990.
9. Валитова Р.Р. Толерантность как этическая проблема: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1997.
10. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
11. Вольтер Ф.М. Избранные произведения. М.: Наука, 1989. // URL: <http://aphorism-citation.ru/index/0-32>

¹¹ «Ср.: «Нам не следует стыдиться одобрения и обретения истины, откуда бы она ни исходила, – пусть даже от далеких от нас племен и от народов неопределенных с нами стран. Для искателя истины нет ничего лучше самой истины, и не следует пренебрегать истиной и свысока смотреть на тех, кто ее высказал или передал: истиной никого нельзя унижить – наоборот, истина облагораживает всякого», – писал аль-Кинди в трактате «О первой философии» [18, с. 51]. Заметим, что идеи мусульманских авторов, согласно которым об истине следует судить самой по себе безотносительно к тому, кто ее сказал, в полной мере освоены и постмодернизмом.

12. Горев А. Махатма Ганди. М.: Международ. отношения, 1989.
13. Григулевич И.Р. Инквизиция. М.: Терра, 2002.
14. Губерман И. Интервью // Московский комсомолец. 1992. 17 декабря.
15. Гусельцева М.С. Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
16. Донн Дж. Избранное. М.: Моск. рабочий, 1994.
17. Зелинский Ф.Ф. Сказочная древность Элады. М.: Московский рабочий, 1993.
18. Ибрагим Т.К. Суфийская концепция «совершенного человека» // Человек как философская проблема: Восток – Запад / Отв. ред. Н.С. Кирабаев. М.: Изд-во УДН, 1991. С. 62–75.
19. Иванов В.В. Классика глазами авангарда // Иностранная литература. 1989. № 11. С. 226–231.
20. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: Сб. текстов. Ч.2. Саратов: Изд-во СГУ, 1988.
21. Кавелин К.Д. Наш умственный строй. М.: Правда, 1990.
22. Карсавин Л.П. Россия и евреи // Карсавин Л.П. Малые сочинения / Сост., вступит. слово С.С. Хоружего. СПб.: Алетейя, 1994. С. 447–469.
23. Ключевский В.О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. М.: Правда, 1990.
24. Л.С. Выготский: начало пути. Воспоминания С.Ф. Добкина. Иерусалим: Иерусалимский издательский центр, 1996.
25. Ливенхуд Б. Кризисы – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. Калуга: Духовное познание, 1994.
26. Локк Дж. Опыт веротерпимости // Локк Дж. Соч.: В 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988. С. 66–90.
27. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. СПб.: Ф. Павленков, 1895.
28. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992.
29. Малявин В.В. Конфуций. М.: Молодая гвардия, 1992.
30. Маркелов Г.И. Личность как культурно-историческое явление. Этюды по истории индивидуальности. Т.1. СПб.: Тип. т-ва «Обществ. польза», 1912.
31. Митрохин Л.Н. Протестантизм как феномен европейской культуры // Протестантизм: Словарь атеиста / Под общ. ред. Л.Н. Митрохина. М.: Политиздат, 1990.
32. Панченко А.М. Петр I и веротерпимость // О русской истории и культуре. СПб.: Азбука, 2000. С. 21–32.
33. Померанц Г.С. Выход из транса. М.: Юрист, 1995.
34. Рассел Б. История зарубежной философии // URL: <http://www.philosophy.ru/library/russell/01/02.html> (дата обращения: 11.11.2011).
35. Роменец В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании. Киев: Здоровье, 1989.
36. Россия и Китай: проблема понимания (беседа с профессором Народного университета Пекина Ань Циньянем) // Вопросы философии. 2002. № 6. С. 96–111.
37. Сагадеев А.В. Гуманистические идеалы мусульманского средневековья // Человек как философская проблема: Восток – Запад / Отв. ред. Н.С. Кирабаев. М.: Изд-во УДН, 1991. С. 43–61.
38. Сартр Ж.П. Фрейд. М.: Новости, 1988.
39. Семашко М.А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал // URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1204.htm> (дата обращения: 11.11.2011).
40. Смит Р. История психологии. М.: Академия, 2006.
41. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1988.
42. Струве П.Б. Patriotica: Политика, культура, религия, социализм. М.: Республика, 1997.
43. Тощенко Ж.Т. Кентавр-проблема как особый случай парадоксальности общественного сознания // Вопросы философии. 2002. № 6. С. 29–37.
44. Уолцер М. О терпимости. М.: Идея-Пресс, 2000.
45. Федотов Г.П. Собр. соч.: В 12 т. М.: Мартис, 2004. Т. 9.
46. Цвейг С. Совесть против насилия. М.: Мысль, 1988.
47. Чхартишвили Г.Ш. Писатель и самоубийство. М.: Новое литературное обозрение, 1999.
48. Шкуратова И.П. Когнитивная сложность как основа толерантного мышления // Век толерантности. 2003. № 5. С. 44–51.
49. Inglehart R. Culture shift in advanced industrial society. N.Y.: Princeton Univ. Press, 1990.
50. Sartre J.-P. Anti-semitism and Jew. N.Y.: Schocken Books, 1995.

Мифология агрессивного поведения

46

Для определения наиболее жестоких и озлобленных воинов хронист Столетней войны Жан Фруассар применял термин «epvinimes» (отравленные ядом), подразумевая яд войны, пропитывающий сознание воина, делающий его бесчувственным к смерти человека [35].

Экспериментальным путем доказано, что проявление агрессии по отношению к какому-либо объекту способствует еще большему проявлению агрессии по отношению к этому объекту в дальнейшем, а разгневанных индивидов можно вовлечь в «сверхвозмездие» (overkill) [4]. В случае с боевыми действиями агрессия по отношению к врагу, таким образом, нарастает. При этом важным элементом динамики человеческой психики является возникновение диссонанса между виной жертвы и мерой возмездия, что, в свою очередь, ведет к оправданию сверхнасилия; здесь работает механизм нейтрализации ассоциаций образа врага в собственном сознании с понятием «человек» и низведения его до «иноного» – материализованной в человеческой оболочке субстанции зла или, наоборот, человека, превратившегося в животного. Подобные психические механизмы, как мы увидим ниже на конкретных исторических примерах, приводят к возрождению в глубинах психики сложных архаических форм поведения – жертвоприношения и мессианского уничтожения зла для появления нового мира.

Агрессивные типы поведения наиболее ярко проявлялись в периоды, когда государственные военные формирования получали идеологическую индульгенцию на совершение насилия как над представителями собственной страны, так и над иностранцами, в том числе пленными в результате боевых действий. Идея, лежавшая в основе насилия, тем самым легитимизирует его не только в правовом смысле, но и, что более важно, в морально-психологическом. Это очень характерно для времени, когда распространяются особо жестокие формы расправы над противником. При этом физическое уничтожение врага отходит на второй план при выборе способа казни и предпочтение отдается «методу», в сакральном смысле уничтожающему врага духовно.

Отметим, что представление о загробной жизни сопутствовало человеку с верхнего палеолита (40 000–35 000 – 8000 гг. до н.э.), о чем свидетельствует наличие в погребениях красной охры [7]. Казнь не только ведет к физической смерти, но и не позволяет человеку найти свое пристанище на том свете. Так, наряду с традиционными видами казни – отсечением головы, повешением и посажением на кол – применялись такие виды экзекуции, как захоронение живьем, утопление живого или только что убитого человека в воде, рассечение человеческого тела на части. Обозначенные изощренные виды казни были особенно распространены в дохристианскую эпоху и представляли собой



об авторе



*С.Д. Кавтарадзе,
продюсер,
сценарист,
режиссер,
кандидат
исторических
наук*

легитимную форму жертвоприношения языческим богам. Таким образом, осуществление подобной экзекуции в отношении человека бесчестило его и низводило до уровня животного [8]. В целом тема приравнения человека к животному отражена как в изображениях на церковных тимпанах и витражах, где буквально стада грешников погоняются чертями в ад, так и в исторических хрониках, где победитель гонит перед собой пленников и скот. В XX в. эти картины материализуются в лагерях смерти нацистской Германии.

Здесь встает вопрос о психологической взаимосвязи насилия и религиозного чувства в мире, где боги являются всегда скорее жестокими, чем милосердными, и где страх перед ними толкает человека к покаянию и поиску одобрения с их стороны при совершении насилия. Или же, как полагал психиатр П.Б. Ганнушкин, основываясь на изучении по большей части криминальных бытовых примеров, религиозные чувства, жестокость и сексуальность могут быть как взаимодополняемы, так и взаимозамещаемы [9].

В мифологии арийцев при описании великой битвы с хионитами следующим образом описывается кара над побежденным врагом: «Спентадата пленил его (Аренджатаспу. – С.К.), отрезал ему руку, ногу и ухо, выжег ему глаз, усадил на осла с отрезанным хвостом и напутствовал: “Убирайся прочь со святой маздаяснийской земли! Расскажи всем хионитским нечестивцам, что ждет приверженцев Лжи”» [27, с. 58]. Данное описание фактически соответствует наказаниям и казням, применявшимся как в Европе, так и на Востоке, в том числе и на протяжении нового времени, и унижительное путешествие на осле свидетельствует о лишении врага чести перед лицом представителей его общности. В это время фактически закладывается модель поведения по отношению к врагу.

По-видимому, расчленение трупа, обезглавливание и каннибализм в отношении врага также были обусловлены фобией мертвецов, боязнью мести со стороны мертвого врага, вступившего в соприкосновение с «темными силами» и вследствие этого ставшего еще большей угрозой для победителя; головы же убитых врагов в эпоху анимистического

мышления становились единственным трофеем войны и доказательством мужской доблести [22]. Архетип восставшего покойника и страх перед мстью мертвеца является наиболее древней человеческой фобией. В Древней Греции существовал очистительный обряд, когда конечности убитого отрезали и подвязывали к подмышкам, чтобы он не мог отомстить убийце. Вера в мстятелю духа умершего своему убийце продолжает существовать и поныне, о чем свидетельствуют очистительные религиозные практики, которые применялись, например, комбатантами Армии Сопротивления Господа (Lord's Resistance Army – LRA) в период гражданской войны 1990-х гг. в Уганде и были направлены на нейтрализацию злого духа убитого («чен») [42].

Встает вопрос о психологической взаимосвязи насилия и религиозного чувства в мире, где боги являются всегда скорее жестокими, чем милосердными, и где страх перед ними толкает человека к покаянию и поиску одобрения с их стороны при совершении насилия.

Расчленение покойника, в том числе, как предполагают антропологи на основании артефактов, и в каннибалистических целях (наличие дробленых костей с выскобленным костным мозгом, кости, подверженные обработке огнем, следы соскабливания мяса с костей и снятия скальпа), наблюдается еще у неандертальцев 100 000 и более лет назад (Мустьерская культура: пещера Крапина в Хорватии, пещера Хортус; департамент Эро, Франция; Мариллак, департамент Шаранте, Франция и др.) [43]. Однако сопоставление археологических и этнографических данных позволяет говорить о том, что каннибализм выступал как часть победного ритуала, а не как альтернатива удовлетворения биологической потребности в пище.

В шумеро-аккадской мифологии, доминировавшей в Междуречье в IV–II тыс. до н.э., бог Мардук рассекает пополам мать Вселенной Тиамат – персонификацию первозданной стихии хаоса – и создает из двух частей землю и небо. Наряду с сюжетом сотворения мира обращает на себя внимание и тот факт, что Тиамат



Рис. Победа Мардука над Тиама. Вавилонская глиняная набивка

изображалась в виде дракона или гидры (см. рис.), что увязывает «Энума Элиш» с более поздними интерпретациями того же сюжета от Геракла до св. Георгия. Э. Фромм, интерпретируя этот миф, уделяет внимание именно убийству женщины и окончанию матриархата, символизации установления власти мужского начала [34]. Однако Фромм не говорит о способе нового типа создания/рождения путем расчленения целого. Можно предположить, что если женщина создает/рождает путем разделения себя, то мужчина рождает – через разделение иного, отжившего.

В сборнике древнеиндийских заговоров «Атхарваведа», датированных началом I тыс. до н.э., первочеловека Пурушу приносят в жертву новому миру путем расчленения на космические и социальные элементы, спасая тем самым Вселенную от хаоса: из духа возникает Луна, из одного глаза – Солнце, из пупа – воздушное пространство, из ног – земля, из уха – стороны света, из уст – боги Индра и Агни, из рта – брахманы, из рук – радманьи, или кшатрии-воины, из бедер – вайшьи-земледельцы. В тибетской мифологии происхождение «семи пылающих братьев» Ценов восходит к появлению из частей тела (голова, кости, мясо) божества огня Циомарпо.

Тема рождения через смерть особенно актуальна в аспекте революций и государственных переворотов.

Отдельный мифологический тип поведения представляют деяния героев, одерживающих победы над чудовищами животного или мистического про-

исхождения, что видно на примере Геракла в древнегреческой мифологии и богатыря Рустама в иранском эпосе. В данных примерах феномен заключается не только в расчленении, следующем за победой над врагом, но и в отдаленных драматических последствиях, которые на протяжении мифа влияют на судьбу героев.

Мотив космогонического расчленения распространен по всему миру – и расчленение бога загробного мира Осириса его братом Сетом в древнеегипетской религиозной традиции [21], и хеттский космогонический миф об овладении глазами и сердцем бога грозы драконом в результате победы [39], и предания племени мачигента и араваков в Южной Америке, где расчлененный герой становится прародителем комет [20], и эпос гватемальских майя-киче «Пополь-Вух», где рожденные от отрезанной во время путешествия в загробный мир головы отца дети становятся Солнцем и Луной [26], и миф бушменов нхаро об ежедневном пожирании превратившегося в носорога Солнца великанами, и утреннее возрождение светила из лопатки носорога [19], и рождение из вытекших мозгов Хейсеба холмов и деревьев, и появление на свет из разорвавшегося тела прама-тери 15 основных божеств – покровителей всего сущего в преданиях западноафриканской народности йоруба [19], и нордические сказания, повествующие о происхождении элементов мироздания из плоти великана Имира, убитого богами Один, Вили и Ве (из тела была создана земля, из крови – моря и потоки, из костей – горы, из черепа – небеса, из мозга – тучи, из волос – растительность, а из бровей – стена, ограждающая от великанов обиталище людей [32]), и русские былины о богатыре Дунае, достаемом младенцев из чрева убитой жены, после чего жена превращается в реку Настасью, а богатырь – в реку Дунай, и строки ведийского гимна об освобождении Индрой вод, скованных в теле врага Вритры, ныне «разбросанного по разным местам» и похожего на «раскрошенный тростник» (табл.).

В древнеиндийской мифологии части тела первочеловека Пурушу ассоциировались с элементами космоса, и ритуал расчленения человека должен был повторить миф и умиротворить космос [21].

Таблица
Культура и соответствующая ей мифология

Культура	Миф
Древний Египет	Расчленение бога загробного мира Осириса его братом Сетом
Хеттское царство в Малой Азии	Космогонический миф о власти над драконом после извлечения глаз и сердца бога грозы
Племена мачигента и араваков в Южной Америке	Расчленение героя приводит к рождению комет
Майя-киче (Гватемала)	Дети, рожденные от отрезанной во время путешествия в загробный мир головы отца, становятся Солнцем и Луной
Бушмены нхаро (Южная Африка)	Ежедневное пожирание превратившегося в носорога Солнца великанами и утреннее возрождение светила из лопатки носорога
Народность йоруба (Западная Африка)	Появление на свет из разорвавшегося тела праматери 15 основных божеств – покровителей всего сущего
Нормандская культура	Происхождение элементов мироздания из плоти великана Имира, убитого богами Одинном, Вили и Ве
Древняя Русь	Былина о богатыре Дунае, достающем младенцев из чрева убитой жены, что ведет к превращению жены в реку Настасью, а богатыря – в реку Дунай
Индийская ведическая культура	Освобождение Индрой вод, скованных в теле врага Вритры, ныне «разбросанного по разным местам» и похожего на «раскрошенный тростник»
Ветхий Завет	Истории Юдифи и Олоферна, Давида и Голиафа
Христианская Европа	Кровь Спасителя смывает первородный грех с человека (в иконографии существует буквальное изображение этого сюжета в виде омываемого кровью черепа Адама под Голгофой). Другие сюжеты: отсечение головы Иоанна Крестителя, обезглавливание апостола Павла и святых Екатерины, Козьмы, Доминиана, Коломба, Мина, Дени ¹

Возможно, зарождение и развитие мифических систем происходило в эпоху, когда разделение туловища животного на части при разделе охотничьего трофея и расчленение тела животного для приготовления пищи были повседневными, когда каждый знал внутреннее устройство животного и понимал местонахождение основных органов.

Тема рождения через смерть особенно актуальна в аспекте революций и государственных переворотов. Руководители восстания декабристов 1825 г., планировавшие свои действия в рамках двух систем: античной (смерть тирана и установление республики) и традиции французской революции (цареубийство и террор), активно обсуждали казнь царя, что, по выражению Павла Пестеля, было необходимо, чтобы «иметь чи-

стый дом» [24]. В период Гражданской войны в России в массовом сознании также присутствовала тема перерождения через смерть: «переварится мир еще раз на адовом пламени войны – может, и получится коммунистический навар!» [25].

Особый интерес представляет тема превращения победы героя над реальными врагами сначала в образный мифический ряд, а затем в астрологический и космогонический сюжеты. Так, победа шумеров над горными племенами и захват штандартов с изображением бизона, дракона, льва и прочих животных в конце IV – начале III тыс. до н.э. описываются как подвиги героя Нинурты в борьбе с чудовищами, а уже в I тыс до н.э., в Вавилонский период, мифологический мотив играет значи-

¹ В христианской культуре доминируют сюжеты отсечения головы Иоанна Крестителя, обезглавливание апостола Павла и св. Екатерины, мученической смерти св. Козьмы, Доминиана, Коломба, Мина, Дени. Начиная с позднего кватроченто, особое место в творчестве Боттичелли, Джорджоне, Караваджо, Дюрера, Мемлинга и других живописцев занимают также история Юдифи и Олоферна, Давида и Голиафа. При этом Караваджо в своем творчестве неоднократно отразил и сюжет с головой Голиафа (1605), и историю обезглавливания Олоферна (1598, 1610), и мученичество Иоанна Крестителя (1608, 1609–1610). В той или иной степени все сюжеты связаны с расчленением врага или с принесением в жертву того или иного святого ради нового мира.

тельную роль в новогоднем ритуале и представляет собой победу шумерского героя Нинурты над 11 чудовищами, которые стали его трофеями и ассоциируются с 11 месяцами, сам же герой олицетворяет собой 12-й месяц, а из частей побежденных врагов он строит мир нового года [14]. Подобным образом через космогонию и тему возрождения возникает тема перерождения и рождения нового – неумолимый вечный круговорот, начинающийся с уничтожения и расчленения врагов.

В космогонических представлениях ацтеков Солнце всходит на небо, ежедневно сражаясь с Луной и звездами, и чтобы победить в этой битве, ему необходима энергия чалчихуатле – человеческая кровь, жертвоприношения пленников, которые являлись одной из целей военных походов ацтеков [41].

Отдельной темой, подтверждающей символизм расчленения, является использование данного акта при изложении алхимических таинств. Так, томление металлов отображалось в виде обезглавленных солярного (землистая, мел) и лунного человеческих тел (холодная влага), а трансформация химического тела в чистые спирты описывалась с помощью расчленения и изображения золотой головы [46].

Царство мертвых и небесные явления как вызывали, так и продолжают провоцировать страхи человека, и взаимовязывание этих феноменов с боязнью покойника свидетельствует о системе закрепленных в коллективной памяти фобий, а также о взаимосвязи космогонии и убийства с расчленением тела и о кардинальном изменении мира в результате этого акта.

Отражение этого типа мышления обнаруживается и в средневековых ритуалах расчленения святых и властителей и захоронения частей тела в разных географических точках, имеющих пролонгированное политическое значение. Так, Ричард Львиное Сердце, первый из известных правителей, пожелавший захоронить отдельно от тела свое сердце, так, чтобы оно покоилось в Руанском соборе в месте погребения его старшего брата Генриха, а туловище – в Фонтенвро у ног отца, положил начало общеевропейскому обычаю. Король Кастилии Альфонс X в 1284 г. требовал, чтобы его

сердце было захоронено в Иерусалиме, куда он не смог совершить паломничества; сердце Эдуарда I во исполнение его воли должно было сопровождать английское войско, пока оно окончательно не разгромит шотландцев. Вываренные кости Фридриха I Барбароссы рыцари хотели захоронить в Иерусалиме, чтобы осуществить планы правителя, однако спустя три года его внутренности были захоронены на родине апостола Павла в Тарсусе, а плоть – в кафедральном соборе в Антиохии [23]. Своеобразный порядок захоронения расчлененного трупа получил и свое объяснение, соответствующее христианской культуре: чем большее количество церквей получало останки, тем большее количество заупокойных месс могло периодически служить, дабы помочь грешной душе в чистилище и, следовательно, сократить срок отведенных ей мук [6].

Традиция получила столь широкое распространение в мире, что папа Бонифаций VIII запретил в 1299 г. в булле «*Detestande veritas abusum*» расчленять покойников; впоследствии право на захоронение тела по частям являлось привилегией только королевских и герцогских домов Европы и могло быть получено только индивидуально с разрешения Святого Престола [Там же].

Традиция захоронения отдельно головы и туловища была распространена у маори в Новой Зеландии, где считалось, что голова должна находиться вне тела и улаживать духов.

Отдельной темой мифов как способа мышления и ритуалов как типа поведения является перевоплощение в жертву путем надевания на себя ее кожи. В эллинистическом мире Афина – богиня мудрости и справедливой войны, которой пять раз в году были посвящены земледельческие праздники, во время битвы с гигантами сдирает с поверженного Палланта кожу и покрывает ею себя на период до окончания сражения [2].

Ацтекский бог растительности и посевов Шипе-Тотек чествовался на праздниках, проводимых во всей Центральной Америке, по следующему обряду: жрецы надевали на себя кожу пленников и танцевали с воинами, захватившими живой трофей. Во время жертвоприношений богине земли, плодородия и сексуальных грехов Тласольтеотль

жрец надевал содранную с девушки кожу и после этого происходило воссоединение богини земли с богом войны и солнца Уицилопочтли.

В скандинавской традиции, в «Песне Дерруда», известной как песнь валькирий, рассказывается, как воинственные девы ткут «стяг боевой»: «Сделаем ткань / Из кишок человечьих. / Вместо грузил / На станке черепа, / А перекладыны – / Копья в крови. / Гребень – железный, / Стрелы – колки. / Будем мечами / Ткань подбивать» [28]. На таком стяге обычно изображался ворон, а само знамя было предназначено воинам, для которых ценной победы станет смерть и попадание в загробную Валхаллу, где валькирии будут прислуживать храбрецам. В данном случае описываемые события предшествуют битве при Клонтавре в 1014 г. между ирландским королем Брианом и вождями викингов дублинским конунгом Сигтрюггом и оркнейским ярлом Сигурдом.

Сюжет с валькириями очень близок по сути к эпизоду «Илиады», где похищенная и привезенная в Трою Елена «...ткань великую ткала, / Светлый, двухскладный покров, образуя на оном сраженья, / Подвиги конных троян и меднодоспешных данаев, / В коих они за нее от Ареевых рук пострадали».

И, по-видимому, бихевиористическое проявление древних фобий находит и свою архаическую форму...

Повествуя о войне между германскими племенами гермендуоров и хаттов за соленосные реки, Тацит уточняет, что оба племени считали, что оспариваемая территория находится ближе всего к небу и оттуда молитвы быстрее всего достигают небес, вследствие чего обе стороны посвятили войско противника в случае победы Циу и Вотану, а данный обет предполагает истребление всех людей и животных [31].

После сражения при Саллаке 23 октября 1086 г. между войсками короля Кастилии и Арагона Альфонса VI и альморавидами под предводительством Йусуфа ибн Таштифа отрубленные головы христиан были свалены в груды для демонстрации торжества [18].

Начиная с Первого Крестового похода, обезглавливание противника и присвоение к захваченным трофеям отрубленных голов стало общим местом

в непрекращающихся столкновениях. Об этих фактах свидетельствуют и христианские, и исламские хроники. Например, Ибн аль-Каланиси, описывая удачный рейд Нур аль-Дина на занимаемые крестоносцами окрестности Сидона 11 мая 1159 г., подчеркивает: «...мусульмане вернулись невредимыми, с пленными, головами убитых и трофеями, потеряв только одного воина – хвала Аллаху за это» [10, с. 246]. По отношению к попавшим в плен после битвы при Хиттине в 1187 г. орденом рыцарей (госпитальерам и тамплиерам) султаном Саладином было предложено воинам-добровольцам, суфиям и аскетам лично обезглавить одного из захваченных, проявив, таким образом, торжество над поверженным врагом, самим султаном был казнен один из наиболее одиозных предводителей крестоносцев Рейналд де Шатильон, угрожавший захватить Мекку и Медину [37]. В 1266 г. мамлюкский султан Бейбарс I приказал убить всех защитников крепости Сафади и полторы тысячи обезглавить на ближайшем холме [47].

Решение Ричарда I вырезать 2700 мусульманских пленников в Акре в 1191 г. оказало негативное влияние на мусульман – в течение Пятого Крестового похода сарацины применяли ту же тактику [44]. После возвращения Яффы крестоносцами в июле 1192 г. они специально сваливали трупы сарацин и свиней вместе, как зная о существующем табу, так и в ответ на подобные действия со стороны мусульман [44].

Тюркская традиция складывать башни из черепов как наказание за серьезное нарушение заранее оговоренных обязательств применялась и на Ближнем Востоке: сунниты после столкновения с исмаилитами в месте ал-Баб в 1175 г. таким образом оставили память о своей победе в назидание исмаилитам [17]. Наибольшее распространение эта традиция получила в период монгольских завоеваний, когда захваченные города сравнивались с землей, уничтожались все люди и животные, а из черепов воинов возводились башни. Этот обряд применялся как в восточных походах, например при взятии Нишапура, так и при завоеваниях на Западе (в Венгрии после осады Сандомира). По мнению исследователя А.Г. Юрченко, монголы создавали заповедники смерти, и, как правило,

жестокость следовала за убийством противниками крупных военачальников из рода Чингизидов [40].

Ритуализованное насилие сохраняется и в современных войнах: американскими солдатами в Афганистане применялась казнь, когда комбатантам отрезалась голова, а фаланги пальцев забирались в качестве трофеев, также в отдельных случаях коллекционировались черепа врагов [45]. Обезглавливание врага происходит в современном мире и в криминальных войнах в случаях, когда это явление становится массовым, как, например, в войне между наркокартелями и правительственными войсками в Мексике, где начиная с 2006 г. жертвами становятся и солдаты, и члены конкурирующих преступных группировок. При этом происходит групповое обезглавливание; обнаружение по 11 голов в одном месте свидетельствует о наличии ритуализованного насилия в культуре преступных группировок.

КАННИБАЛИЗМ

Дж. Фрэзер приводит описание обычаев горных племен Юго-Восточной Азии, где во время обрядов мужской инициации поедание частей тела убитого врага должно было вдохнуть мужество, силу, ум и стойкость: печень является вместилищем мужества, кожа со лба – стойкости, уши – ума, тестикулы (семенные железы) – силы. Пепел от сожженных органов хранили до наступления обряда обрезания и затем давали юношам для употребления в пищу. В племенах басуту (Южная Африка), у индейцев-наура в Новой Гвинее, у североамериканских сиу поедали сердце поверженного врага; австралийские

кровь и съедали мозг врагов; италонны Филиппинских островов для отваги пьют кровь и съедают затылочную часть головы и внутренности; народность каи из немецкой Новой Гвинее съедали мозг убитых врагов, чтобы обрести силу; в племени кимбунду в Западной Африке убивали и съедали храброго военнопленного, чтобы его сила передавалась через его плоть. Зулусы верят, что, съев центральную часть лобной мякоти и бровей врага, они приобретут способность смотреть врагу прямо в лицо; в Новой Гвинее считалось, что поедание глаз убитого вождя способно дать силу божества. Фрэзер полагает, что поедание сакральных животных и поедание врагов, некогда внушавших уважение и страх, имеют одну и ту же основу: человек верит, что качества жертвы перейдут к нему [36].

В античной истории описан случай, когда этолийский свирепый герой Тидей, смертельно раненный фиванским полководцем Меланиппом, успевает убить своего противника и, расколов череп, высасывает его мозг [2].

Каннибализм как практика имел место не только среди первобытных племен и цивилизаций доколумбовой Америки, а также отдельных районов средневекового Китая и Индии, но и, например, в Китае в период «культурной революции» во время правления Мао Дзе-дуна. Изобретенная Председателем КПК процедура «обличительного собрания» предусматривала смерть обвиняемого, отдельные органы которого вырезались еще до смерти жертвы, а затем готовились и поедались на «банкетах человеческой плоти» [38].

СИМВОЛИЧЕСКОЕ РАСЧЛЕНЕНИЕ

Расчленение врага могло носить и символический характер; оно осуществлялось в первую очередь посредством символических казней, которые проводились в отсутствие самого преступника: казни трупов, казни документов, казни изображений врагов (в 1708 г. казнили куклу Ивана Мазепы в присутствии канцлера Головкина и А. Меншикова, в 1718 г. – изображение изменника генерала Ф. Ностица; в 1775 г. в Казани была устроена казнь портрета Емельяна Пугачева) [1]. Так, при Петре I экзекуцию над заговорщиками Соколовым

Символические казни касались, как правило, только политических преступников, повинных в государственных и церковных преступлениях.

теддора и нгариги съедали руки и ноги убитого врага, веря, что через них перейдет мужество, камиларои (Новый Южный Уэльс) поедали сердце и печень; даяки из Саравака, чтобы укрепить собственные руки и колени, объедали кисти рук и колени убитого врага; толалаки с о. Целебес для храбрости выпивали

и Цыклером в 1698 г. сопровождала смертная казнь боярина и их духовного наставника И.М. Милославского, умершего за 14 лет до этого: труп Милославского был извлечен из фамильной усыпальницы, доставлен в Преображенское на санях, запряженных свиньями. Гроб открыли и поставили возле плахи, на которой рубили головы преступникам, затем труп был разрублен на части и закопан во всех застенках под дыбами. Такие символические казни касались, как правило, только политических преступников, повинных в государственных и церковных преступлениях. Описываемые феномены входят в античную традицию предания памяти покойного проклятию – *damnatio memoriae*: уничтожения изображений, исключения из официальных документов. Фактически мотивация и методы не изменились от времени попыток искоренения памяти о фараонережке Эхнатоне (XIV в. до н.э.) до сталинских партийных чисток.

Имеет значение и место, где проводились казни, например, пустырь на берегу Москвы-реки – Козье болото, или Болото, – являлся городской отхожей ямой. Тела преступников зачастую оставляли на несколько дней на месте казни и не отгоняли даже собак (Стенька Разин, Емельян Пугачев, восставшие против Петра I стрельцы, казненные в 1698 г.) [1, 15].

Победа над духом врага и страх перед возможной мстостью со стороны умершего противника заставляли представителей племен устраивать шествия со скальпами врагов по деревне и, выкрикивая имя жертвы, бегать вдоль жилищ (устье реки Ванигела в Новой Гвинее); бить в барабан и трубить в раковину (племя виндеси в голландской Новой Гвинее); бегать по деревне и стучать по утвари, стенам и крышам домов (индейцы оттава в Северной Америке); вымазывать свою грудь, правую руку и голову, а также тела своих детей внутренностями и кишками овцы (багешу в Восточной Африке); носить на протяжении трех дней одежду своих жертв, а затем отгонять души умерших воплями (ангоны с северной части Замбези); выбривать голову и подвергаться втиранию в кожу козьего помета (племена банту, район Кавирондо); устраивать пир в честь убитого, чтобы его душа не преследовала воина (народность джалуо в Кавирондо); воздерживаться

от общения с женщинами и натираться заговоренными листьями, а по истечении трех дней купаться в реке как можно ближе к тому месту, где был убит человек (воины о. Палау) [36].

В периоды войн отмечается тенденция не только использовать в пропагандистских целях описание зверств врага в текущем противостоянии [16], но и «вспоминать» прошлое. Так, в 1942 г. Госполитиздат выпустил книгу: «Документы о немецких зверствах в 1914–1918 гг.» [13], в которой приводятся данные из советских архивов о пытках и издевательствах над местным населением, пленными и ранеными русскими солдатами в период Первой мировой войны. В свою очередь, желая повысить ненависть к врагу, Министерство пропаганды и народного просвещения Третьего рейха по личному указанию фюрера от 10.07.1942 г. стало включать в немецкое еженедельное кинообозрение «*Deutsche Wochenschau*», выходившее в 3 тыс. кинокопиях (аудитория более 20 млн зрителей только на территории Германии) постановочные сцены зверств русских солдат: «отрезание гениталий и засовывание гранаты в штаны немецкому военнопленному» [48, с. 249].

«Агрессия, являющаяся самоцелью» [4] в период войны приводит к желанию не просто истребить противника, но сделать это наиболее жестоким способом, уничтожить его и физически и духовно. Проявляющееся на войне злодейство реализуется в формах, поднявшихся из глубин подсознания. Описанная выше метафизика злодейства проявляется в формах мифологических и сказочных – как поступали боги, так поступает и человек.

Проявляющееся на войне злодейство реализуется в формах, поднявшихся из глубин подсознания.

В рамках психоанализа одна из основоположниц неотрейдизма Карен Хорни выделила отдельный агрессивный тип человека, под которым подразумевается личность, предполагающая, что все окружение является жестоким, а жизнь представляет собой борьбу за существование [5].

Отмечается, что в период геноцида народности тутси в Руанде со стороны этнических хуту в 1994 г. первыми на-

чинали убивать военные, используя огнестрельное оружие, а в дальнейшем, когда участие в насилии стало принимать гражданское население, использовались мачете и дубинки с гвоздями – отрубались конечности, женщинам отрезали груди, детям разбивали головы о стены, было значительное количество изнасилований. Причиной геноцида послужила перенаселенность страны в комплексе с экологической катастрофой, когда невозможно было прокормить свои семьи: «все люди, которые были убиты, владели землей и крупным рогатым скотом», «люди, чьи дети были вынуждены ходить в школу босиком, убивали тех, кто мог купить своим детям обувь» [12].

Описанные в результате раскопок

В период военных действий общая атмосфера окружающего мира, присутствие смерти и общая деструктивная направленность действий способны, по-видимому, пробуждать архаичное поведение – в том числе и как оправдание для самого индивида своих действий (я разрушаю, чтобы создать).

костных останков периода верхнего палеолита (5 тыс. лет до н.э.) убитых в Талхейме (Германия, 34 человека), в Аспарн-Шельце (Верхняя Австрия, 67 человек) и в Манхейме (Германия, около 300 человек) открывает нам пример резни, учиненной одной группой охотников-собираателей над другой группой, где уничтожались и мужчины, и женщины, и дети начиная с грудного возраста [43]. Анализ останков свидетельствует о том, что захоронение не было сделано, многие головы были подвергнуты скальпированию или же черепа отсутствуют, поскольку были взяты в качестве трофеев. В других обнаруженных массовых останках, как, например, в Тайфенерне (Бавария, Германия), где жертвами являлись женщины и дети, кости были специально сломаны, зубы выбиты (видимо, с целью позднейшего создания бус), в Заушвице (Бранденбург, Германия) черепа и кости жертв были разрушены для извлечения головного и костного мозга, во Фронхофене (на границе Баварии и Вуттенберга) останки были подвергнуты обработке огнем [43].

Наполеон Бонапарт после расследования деятельности Конвента 1792–1795 гг. сказал знаменитую фразу: «Массовые преступления невменяемы» [30, с. 86], охарактеризовав тем самым не только стирание нравственных границ у индивида в группе, но и повышение агрессии и жестокости по отношению к «другим».

Психиатрический анализ преступлений, совершенных с особой жестокостью (расчленение трупа), как правило, приводит к выводу о том, что преступление было совершено в сумеречном состоянии сознания, когда преступник дезориентирован в окружающем мире, подвержен острому галлюцинозу и бреду, что сопровождается агрессивным и деструктивным поведением. Подобные состояния, возможно, пробуждают архетипические структуры, связанные с фрагментацией человека, приданием его частям особого сакрального значения, и направлены на изменение окружающего мира.

Состояние сумеречного сознания близко к состоянию сна [29], где бессознательное проявляет себя в полной мере и служит основой для последующего изучения психоаналитиками. Возможно, что анализ **действий** индивида, пребывающего в сумеречном состоянии сознания, может служить основой для выводов о пробуждении архетипического поведения. Здесь возникает вопрос: является ли деструкция самоцелью и одним из проявлений влечения к смерти или же, если учитывать мифологию и историю, это действие, направленное на изменение мира, его перерождение и утверждение в этом новом мире сверхстатуса индивида.

В период военных действий общая атмосфера окружающего мира, присутствие смерти и общая деструктивная направленность действий способны, по-видимому, пробуждать архаичное поведение – в том числе и как оправдание для самого индивида своих действий (я разрушаю, чтобы создать). В особых случаях массовых галлюцинаций может включаться механизм измененной реальности, когда все действия и поступки будут подчинены архаической логике создания нового мира.

Одновременно, в контексте мифологической, исторической и литературной традиции, поведение индивидов

в вооруженном противостоянии может осознанно копировать описанные действия предков. Через 1000 лет после Троянской войны Александр Македонский, очевидно, находившийся в плену собственных мифов о своем божественном происхождении (изображался на монетах в образе Геракла со шлемом в виде головы льва), совершил паломничество в храм Афины в Илионе и поменял свое оружие на якобы сохранившееся со времен войны [3]. Места, где начинался Великий поход Александра на Восток, связаны с героической историей архаичной Греции – первая битва с персами происходит в районе Трои на р. Граник. Погружение войска в архаическую героику и в атмосферу протовойны не только приводило к непревзойденным военным успехам, но и имело отражение в сверхнасилии. Подражая Ахиллу, воины Александра Македонского протащили вокруг городской стены привязанного к колеснице предводителя захваченной Газы в 331 г. до н.э. [33], повторяя тем самым надругательство над телом Гектора, описанное Гомером [11].

Резюмируя вышесказанное, мы приходим к выводу о феноменологии расчленения в культурном и психологическом контекстах, раскрывающейся во взаимосвязи атомизации целого и появления нового/иного, ведущего к изменению бытия. Сверхнасилие открывает бездну архаической психики, подчиняющейся иной логике – включению механизмов бессознательного, где природа одушевлена и полна божеств, где враг является воплощением мирового зла и где акт физического расчленения/деструкции тела «зла» есть акт, угодный высшей силе ради ее же торжества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов Е.В. Дыба и кнут. Политический сыск и русское общество в XVIII веке. М.: Новое литературное обозрение, 1999.
2. Апполодор. Мифологическая библиотека. Л.: Наука, 1972.
3. Арриан. Поход Александра. М.: МИФ, 1993.
4. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. М.: Аспект Пресс, 1998.
5. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996.
6. Бойцов М.А. Величие и смирение. Очерки политического символизма в Средневековой Европе. М.: РОССПЭН, 2009.
7. Брей У., Трамп Д. Археологический словарь. М.: Прогресс, 1990.
8. Бульчев А.А. Между святыми и демонами: Заметки о посмертной судьбе опальных царя Ивана Грозного. М.: Знак, 2005.
9. Ганнушкин П.Б. Сладострастие, жестокость и религия // Избр. труды по психиатрии. Ростов-н/Д.: Феникс, 1998.
10. Гибб Г. Дамасские хроники крестоносцев. М.: Центрполиграф, 2009.
11. Гомер. Илиада. М.; Л.: ГИХЛ, 1949.
12. Даймонд Д. Коллапс. Почему одни общества выживают, а другие умирают. М.: АСТ, 2008.
13. Документы о немецких зверствах в 1914–1918 гг. М.: ОГИЗ; Госполитиздат, 1942.
14. Емельянов В.В. Шумерский календарный ритуал (Категория МЕ и весенние праздники). СПб.: Петербургское востоковедение, 2009.
15. Желябужский И.А. Записки // Россия при царице Софье и Петре I: Записки русских людей. М.: Современник, 1990.
16. Зверства, грабежи и насилия немецко-фашистских захватчиков. Л.: Госполитиздат, 1942.
17. Ибн Джубайр. Путешествие / Пер. с араб., вступит ст. и примеч. Л.А. Семеновской. М.: Наука, 1984.
18. Кардини Ф. Европа и ислам. История непонимания. СПб.: Alexandria, 2007.
19. Котляр Е.С. Указатель африканских мифологических сюжетов и мотивов. М.: Восточная литература, 2009.
20. Леви-Стросс К. Путь масок. М.: Республика, 2000.
21. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1991.
22. Назаретян А.П. Антропология насилия и культура самоорганизации: Очерки по эволюционно-исторической психологии. М.: УРСС, 2008.
23. Опль Ф. Фридрих Барбаросса. СПб.: Евразия, 2010.
24. Парсамов В.С. Декабристы и Франция. М.: РГГУ, 2010.
25. Платонов А. Война // Октябрь. 1999. №7. URL: <http://magazines.russ.ru/october/1999/7/plat.html>

26. Пополь-Вух. Родословная владык Тототикопапа. М.: Ладомир–Наука, 1993.
27. Рак И.В. Мифы Древнего Ирана. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
28. Сага о Ньяле // Исландские саги: В 2 т. Т. 2. М.: ГИХЛ, 1956.
29. Сербский В.П. Психиатрия: Руководство к изучению душевных болезней. М.: Студенч. мед. изд. комиссия, 1912.
30. Сигеле С. Преступная толпа. М.: Институт психологии РАН; КСП+, 1998.
31. Тацит К. О происхождении германцев и местоположении Германии // Сочинения: В 2 т. Т. 1: Анналы. Малые произведения. Л.: Наука, 1969.
32. Торп Б. Нордическая мифология. М.: Вече, 2008.
33. Фор П. Повседневная жизнь армии Александра Македонского. М.: Молодая гвардия, 2008.
34. Фромм Э. Забытый язык. М.: АСТ; Астрель, 2010.
35. Фруассар Ж. Хроники 1325–1340. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008.
36. Фрэзер Дж. Золотая ветвь. Исследование магии и религии. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001.
37. Хиллебранд К. Крестовые походы. Взгляд с Востока: мусульманская перспектива. СПб.: Диля, 2008.
38. Чжан Ю., Холлидей Д. Неизвестный Мао. М.: Центрполиграф, 2007.
39. Элиаде М. История веры и религиозных идей: В 3 т. Т. 1: От каменного века до элевсинских мистерий. М.: Критерион, 2002.
40. Юрченко А.Г. Историческая география политического мифа. Образ Чингисхана в мировой литературе XIII–XV вв. СПб.: Евразия, 2006.
41. Caso A. The Aztecs: People of the sun. Norman, Oklahoma: Univ. of Oklahoma Press, 1958.
42. Eichstaedt P. First kill your family: Child soldiers of Uganda and the Lord's Resistance Army. Chicago: Lawrence Hill Books, 2009.
43. Guilaine J., Zammit J. Origins of war: Violence in prehistory. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
44. Housley N. Fighting for the cross: Crusading to Holy Land. L.: Yale Univ. Press, 2008.
45. Members of Strucker combat Brigade in Afghanistan accused of killing civilians for sport // The Washington Post. 18.09.2010.
46. Roob A. Alchemy and mysticism. Bonn: Taschen, 2006.
47. Thorau P. The lion of Egypt. L.: Longman, 1992.
48. Welch D. Propaganda and the German cinema 1933–1945. Oxford: Clarendon Press, 1983.

3 ноября 2011 г. в зале коллегии Министерства образования и науки РФ состоялся круглый стол на тему «Стратегия развития дополнительного профессионального педагогического образования». В его работе приняли участие ведущие специалисты в области профессионального образования. Ниже публикуется стенограмма выступлений.

Как пробудить у учителя стремление учиться: стратегия развития дополнительного профессионального педагогического образования (круглый стол)

ЕЛЕНА НИЗИЕНКО

Актуальность сегодняшней встречи обусловлена многими факторами: во-первых, появились новые федеральные государственные образовательные стандарты (и школьные, и стандарты профессионального образования); во-вторых, в значительной мере изменились требования вообще к системе повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы общего образования; в-третьих, значительно изменилась – не только структурно, но и функционально – сеть учреждений, в которых сейчас осуществляются повышение квалификации и переподготовка педагогических работников. Нам с В.В. Ратниковым¹ удалось пообщаться в трех федеральных округах с ректорами институтов повышения квалификации (ИПК) и институтов развития образования (ИРО), и мы увидели разницу в уровне этих учреждений и в миссии, которую они принимают на себя. Одно продолжает работать в стиле хорошего, крепкого

методического центра; другое работает как настоящий институт развития, занимаясь реализацией государственной политики в сфере образования, а не только повышением квалификации и переподготовкой кадров; третье же еще не определилось со своей миссией и значением в системе образования.

Структурно сеть изменилась еще и потому, что в рамках приоритетного национального проекта и комплексных проектов модернизации образования мы выделили лидеров. Школы-лидеры, инновационные школы у нас тоже стали площадками для повышения квалификации и влились, таким образом, в эту сеть. У нас и вузы стали принимать большее участие в системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров. Появились новые модели повышения квалификации, которые были успешно реализованы в том числе в рамках комплексных проектов: это персонифицированная модель, кредитно-модульные системы и т.п.



об авторе



Е.Л. Низиенко, директор Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ, кандидат психологических наук

¹ В.В. Ратников – ректор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (АПКиППРО).



об авторе



А.Г. Асмолов, директор ФИРО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Все эти изменения требуют принятия стратегических решений о том, что будет представлять собой система педагогического образования в целом и система дополнительного профессионального педагогического образования в смысле и горизонтально-вертикальной выстроенности, и структуры, и содержания.

Наше совещание проводится с целью внимательно выслушать экспертное общество, чтобы лучше понять стратегию развития дополнительного профессионального образования.

Предлагаю А.Г. Асмолову быть модератором сегодняшнего разговора.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Ключевая тема нашего совещания связана с разработками и реализацией вышедшего в сентябре этого года Указа Президента Российской Федерации, в котором, наряду с другими проблемами, обозначены стратегии развития дополнительного профессионального образования. Попытаемся при обсуждении этих проблем воспользоваться известной техникой мозгового штурма.

Конечно, все коллеги представляют, что такое мозговой штурм. Вместе с тем я упомяну лишь два условия этого стиля коммуникации. Первое – это запрет на критику высказываний участников круглого стола. Каждый может высказывать свои конструктивные предложения; вместе с тем, если кто-то высказал другие предложения, лучше не начинать, как говорят психотерапевты, с формулы «он неправ», иначе мы окажемся в узкой колее разговора, связанного только с отрицанием позиции противника.

Любое проектирование программ профподготовки должно увязывать между собой профессиональные стандарты и стандарты профессионального образования

Второе условие «мозгового штурма» мы, к сожалению, не соблюдали. Но, может быть, у меня получится взять на себя эту роль. За столом обычно оказывается человек (может быть, специально подсаженный), который готов высказать что-то совершенно безумное и тем самым подтолкнуть к высказыванию невероятных и даже малопонятных рациональному сознанию гипотез и предположений.

У нас все спокойно, но роль такого безумца я готов взять на себя и поработать в этом ракурсе наших обсуждений. Это о стиле обсуждений.

Для затравки выделю несколько моментов предстоящего разговора, никак не предвещая его логики.

1. При обсуждении проблем стратегии дополнительного образования хорошо было бы очертить, говоря словами Н.А. Бернштейна, во-первых, образ потребного будущего дополнительного профессионального образования (что мы хотим? ради чего мы это хотим?); этот образ имеет аксиологическую, ценностную основу; во-вторых, образ вероятностного будущего – то, с чем нам предстоит столкнуться, по какому пути пойдет современная ситуация развития дополнительного профессионального образования. Поэтому прежде всего мы ставим вопрос о том, ради чего разрабатываем стратегию, какой образ желаемого будущего хотим получить и как он будет расходиться с образом вероятностного будущего.

2. Мы находимся в ситуации шока от настоящего, вызванного большой сложностью предугадать, какие профессии появятся в будущем, а не шока от будущего. Важно начать с прогнозирования рынков занятости и рынков труда, которые очень быстро меняются: время неполной занятости сегодня является нормальной характеристикой современной ситуации.

3. В этой ситуации необходимо особо подчеркнуть, что любая программа подготовки кадров должна быть комплексной, полифункциональной и междисциплинарной. Время монопрограмм, на мой взгляд, так или иначе, уходит в прошлое.

4. Любое проектирование программ профподготовки должно увязывать между собой профессиональные стандарты и стандарты профессионального образования – иначе ничего не получится. Надо еще раз обратиться к тому стратегическому направлению, которое было обозначено Министерством образования и науки РФ как «опережающая профессиональная подготовка, опережающее профессиональное образование». Это направление получило свое отражение в Федеральной программе развития образования, и его результаты могут оказаться сверхзначимыми.

5. Целый ряд коллег, присутствующих здесь, работают над тем, что описывается ранее почти не встречавшимися терминами «инновационное поведение» и «мотивация инновационного поведения», и нам важно услышать, как далеко они продвинулись в своей работе.

6. Наконец, я напомним хорошо известную книгу Л.М. Спенсера и С.М. Спенсера «Компетенции на работе». Она начинается со статьи о модели эффективности, созданной учеником двух великих исследователей К. Левина и К. Халла – Дэвидом МакКлелландом. Написав в 1973 г. статью «Тесты компетенций более важны, чем тесты интеллекта», он кардинально изменил направление развития образования. В этой статье вводится проблематика компетенций, четко показано, как изменились все разработки, связанные с бизнесом, менеджментом, а в широком смысле – весь ракурс соответствующих компетенций; она стала точкой отсчета для изменения всех программ в области менеджмента, управления, организационного поведения и других подходов. Именно появление этой статьи привело к выделению еще одного направления развития современного образования – *управление изменениями как одна из характеристик современной ситуации развития.*

Давайте подумаем и оценим риски, связанные с обозначенными моментами. Многие коллеги не раз высказывались по поводу дополнительного профессионального образования. Например, цикл статей В.В. Рубцова и А.А. Марголиса, опубликованный в журнале «Образовательная политика» (2010. № 4, 5–6), был посвящен этому вопросу на материале образования и подготовки учителей. Сейчас активно разрабатываются и внедряются новые поколения стандартов, в том числе стандарты дополнительного профессионального образования.

МАРИНА ПОЛОВКОВА

Появление за последнее время ряда документов и постановлений, задающих вектора реформирования существующей системы образования, предполагает су-

щественное повсеместное изменение реальной практики работы учителей и обеспечивающей его труд соответствующей инфраструктуры. Однако подавляющее большинство экспертов в области образования считают, что сегодняшний уровень педагогического профессионализма не может обеспечить решения новых задач, в частности, перехода на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. Отстают, не соответствуют этим стандартам система высшего профессионального педагогического образования, а также система повышения квалификации и переподготовки кадров.

Положенный в основу новых стандартов методологический подход является системно-деятельностным (А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов)², что позволяет на несколько порядков повысить эффективность и результативность образовательного кластера. В то же самое время системно-деятельностный подход предъявляет существенно более сложные требования к работе педагога, к типу учительского труда.

Поскольку я занимаюсь в том числе вопросами подготовки педагогов в области разработок нашего института, а именно в «системо-деятельностном подходе» (Г.П. Щедровицкий, Ю.В. Громыко), то, продолжая логику постановки проблем, хочу сказать, что, на наш взгляд, самая важная сегодня проблема подготовки кадров – это вербализм. Что это означает? Многие педагоги очень восприимчивы к разного рода новым словам. А.Г. Асмолов высказал предложение по поводу инновационного поведения. Сегодня все хотят быть инноваторами, но меняется ли что-то при этом на практике – это большой вопрос.

Системно-деятельностный подход назван методологической основой новых стандартов, и установка на их реализацию вынуждает представителей системы образования демонстрировать освоение заявленных концептов. В речевой оборот педагогов очень быстро входят понятия «системно-деятельностный подход», «рефлексия», «постановка учебной зада-

² В основу новых стандартов образования РФ положен системно-деятельностный подход, разработанный в научной традиции школы Л.С. Выготского и развитый в цикле работ А.Н. Леонтьева, Э.Г. Юдина, А.Г. Асмолова и В.В. Рубцова по методологии и психологии. Близкий к названному подходу по духу системно-деятельностный подход был разработан в русле методологической школы Г.П. Щедровицкого и реализован в сфере образования в ярких исследованиях Ю.В. Громыко, именно благодаря которому в новых стандартах делается акцент на мета-предметных результатах образования. – Примеч. ред.



об авторе



М.В. Половкова, первый заместитель директора НИИ инновационных стратегий развития общего образования г. Москвы, кандидат психологических наук



об авторе



К.М. Ушаков,
главный редактор
журнала
«Директор школы», про-
фессор НИУ
ВШЭ, доктор педагогиче-
ских наук

чи» и т.д. Педагоги начинают употреблять эти слова и – вот что парадоксально! – говорят, что и раньше все то же делали, но только теперь это называется по-другому. При этом основная масса учителей продолжают работать по старинке, почти ничего не меняя на практике.

На мой взгляд, ключевой вопрос в том, как от некоторых концептов, которые вошли в новый стандарт, в нормативные документы, перейти к реорганизации реальной практики. Здесь не обойтись без того, что мы называем новыми деятельностными образцами педагогического труда. Образец не означает эталон, как, например, метр, это некая форма организации деятельности, которую можно увидеть, представить, зафиксировать на носителях (фотографии, видеоматериалы и пр.). Она может служить некоторым ориентиром, позволяющим лучше понять, что нового происходит в педагогической и учебной деятельности, к чему мы призываем, например, задавая новые стандарты.

На сегодняшний день не существует методики повышения квалификации с ориентацией на образцы и с требованием к педагогу порождать на базе той или иной концепции аналогичные собственные образцы деятельности. К сожалению, повышение квалификации строится чаще всего следующим образом: педагоги слушают лекции, записывают их. Но проблема в том, что по возвращении на работу в школы или детские сады из того, что записано в тетрадях, применяется в лучшем случае 10–15%.

Поэтому ключевой вопрос, на мой взгляд, состоит в том, как достичь деятельностного подхода в процессе повышения квалификации, как задать спектр реальных образцов деятельности, которые демонстрируют другой уровень педагогического профессионализма. Еще одна важная задача – как в последующей практике создать инфраструктуру, позволяющую педагогу иметь доступ к этим образцам, соотносить с ними реальную деятельность и получать консультационную (онлайн и другую) поддержку. Я думаю, что это задача федеральных структур – постепенно вводить такую систему, чтобы независимо от того, где педагог работает (в Калининграде, на Камчатке или в центре Москвы), ему была бы доступна поддержка тех специалистов

(психолога, методолога, дидакта), которые совместными усилиями обеспечат новый уровень профессионализма. И мы, Научно-исследовательский институт инновационных стратегий развития общего образования, такой вариант построения и опробования комплексных инфраструктурных решений готовы предложить.

КОНСТАНТИН УШАКОВ

Я хотел бы задать дополнительный вопрос: что является объектом повышения квалификации? Совершенно очевидно, что система следует по пути повышения квалификации отдельного профессионала. Существующий сейчас в образовании кризис вызван полным отсутствием всякой синергетики, т.е. носит синергетический характер. Но мы упорно продолжаем повышать индивидуальную квалификацию. Наверное, мы делаем это достаточно успешно, потому что образование воспринимается как сумма знаний по отдельным предметам.

Однако мне кажется, что ключевая задача – это развитие не отдельного профессионала, а организации, среды, где профессионал может, а чаще сегодня бывает, что и не может себя реализовать. Повышение его квалификации должно проходить в контексте развития самой организации; вне этой организации, вне стоящих перед нею конкретных целей – это вообще бессмысленное занятие.

Увы, система повышения квалификации, насколько я знаю, абсолютно не готова к тому, чтобы «идти» в школу и решать в «поле» крайне сложные, требующие новой квалификации задачи развития образовательных организаций.

В связи с этим возникают и другие проблемы. *В системе отсутствуют внутренние корпоративные стандарты качества деятельности.* При этом – пусть на меня никто не обижается, потому что я всю жизнь сам этим занимался, – состояние кадров в этой системе чудовищно! Вопрос в том, кто будет делать там квалифицированную работу. Я знаю всего несколько мест, где кадровый состав действительно позволяет решать значимые профессиональные задачи.

Может, мы поставим во главу угла вопрос подготовки кадров в системе ПК? Подозреваю, что, как бы мы себя высоко ни ценили, будет лучше, если эти ка-

дры будем готовить не мы. (Может быть, этих кадров поначалу и нужно-то немного.) Но в любом случае нужно готовить иначе, чем сейчас. А у системы повышения квалификации (да и педвуза) нет интеллектуального и другого потенциала для реализации крайне амбициозных заявленных задач.

АНАТОЛИЙ КАСПРЖАК

Я бы хотел продолжить тему, поднятую К.М. Ушаковым, а именно поговорить о том, как сегодня выглядит система подготовки и переподготовки кадров.

Начну с рассказа о двух событиях. Первое произошло в Англии, лет 10–12 назад. Попав в институт повышения квалификации Англии – основной территориальной единицы Объединенного Королевства, в котором проживают примерно 40 млн человек, я обнаружил, что там работают... всего 12 человек. Второе событие, не связанное с первым, произошло в прошлом году. После присуждения Нобелевской премии двум работникам Манчестерского университета – выходцам из России – выяснилось, что лауреатов этой премии работает в этом вузе еще 26, т.е. всего – 28 человек. А ведь Манчестер – хоть и хороший, добротный университет, но не Кембридж или Оксфорд.

Если соединить эти события, становится ясно, что, во-первых, ИПК занимается каким-то другим, нежели обучение, делом (12 человек с такой задачей просто не справятся), а во-вторых, что к реализации той или иной элитной программы могут быть привлечены люди на некоторое время, на один курс, как это, судя по всему, и делают в Манчестере. Вывод напрашивается сам собой. В образовании, применяя театральную аналогию, время репертуарных театров прошло, наступило время антреприз.

В этом смысле новое место структуры, занимающейся повышением квалификации, – сетевой оператор. Если мы на это не пойдем и сохраним ИПК как места работы бывших начальников, то ничего у нас не изменится. Демонопользация существующей системы – обязательный фактор, с которого и нужно начать модернизацию системы повышения квалификации.

Теперь давайте посмотрим на ту же самую систему несколько под другим углом. У нас есть три абсолютно разных

процесса, которые мы почему-то смешиваем: профессиональное развитие, повышение квалификации и профессиональная переподготовка. Если мы говорим о профессиональном развитии, то преподаватель ИРО для этого не нужен и даже вреден, могу это сказать как бывший директор школы. Здесь нужно взаимное общение, обмен опытом, т.е. нужно организовать тусовку. ИПК может лишь предоставить место для встреч, впрочем, лучше и этого не делать.

Новое место структуры, занимающейся повышением квалификации, – сетевой оператор. Если мы на это не пойдем и сохраним ИПК как места работы бывших начальников, то ничего у нас не изменится.

Что касается повышения квалификации, то давайте, прежде чем реформировать систему, занимающуюся этим, задумаемся над тем, что это такое. Если в результате прохождения курсов специалист получил новую квалификацию, это означает, что он раньше не умел чего-то, а теперь умеет, например, пользоваться компьютером для показа демонстрационных экспериментов. Существовавшая и существующая сегодня система повышения квалификации и вопроса такого никогда не ставила. Она делала обычно то, что умела: проверяла школы вместе с инспекцией, проводила олимпиады, учила – чему придется. Результат... Об этом и говорить не хочется, лучше приведу пример.

Более 30 лет назад, работая организатором воспитательной работы, я учился на курсах повышения квалификации в Московском институте совершенствования учителей. Так вот, единственной лекцией, от которой я получил удовольствие, была лекция Владимира Абрамовича Караковского, потому что он был директором интересной школы и рассказывал о деле – передавал опыт. На остальных же лекциях, которые, естественно, были единственной формой обучения, материал давался не «для дела», а «для зачета». «Прошел» я эти курсы и сказал сам себе, что сделаю все, чтобы никогда больше не учиться в этой системе. Слово данное самому себе сдержал, но по иронии судьбы сам стал работником этой системы.

Если вернуться от воспоминаний к проблеме, то надо сказать о главном:



об авторе



А.Г. Каспржак, профессор Института развития образования НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ

повышение квалификации нужно для того, чтобы работники системы образования, пройдя обучение, были готовы к решению новых задач. Задачи эти меняются, а люди, которые работают в системе, остаются теми же, что недопустимо. Например, нужно дать кому-либо квалификацию пользователя компьютера – набираем один штат, нужно дать новую квалификацию в другой области – штат меняется, нужно научить учителей оформлять документы по ЕГЭ – с ними в этом самом ИПК должны работать те, кто умеет это делать и делает каждый день. Иными словами, для решения новых задач надо привлекать новую команду преподавателей.

Квалификация – это то, что востребуется извне – работодателем и самой организационной структурой, в которой работает профессионал.

Теперь о профессиональной переподготовке. У меня есть ощущение, что собирать людей в систему повышения квалификации и заниматься профессиональной переподготовкой абсолютно бесперспективно. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить потенциалы НИУ ВШЭ, который я с недавних пор представляю, руководя программой магистерской подготовки «Управление образованием», и Академии повышения квалификации РФ как головного института страны. Уверю вас, что потенциалы этих двух вузов для реализации программ профессиональной переподготовки несопоставимы. В НИУ ВШЭ можно найти высококлассного специалиста и по социологии, например, и по политологии и т.д. Одним словом, *если нужна база, имеющая ресурсы для профессиональной переподготовки, то это, прежде всего, университеты.*

Подводя итоги, хочу сказать, что, начиная работу по модернизации системы повышения квалификации, надо прежде всего развести и наполнить смыслами три понятия: «повышение квалификации», «профессиональное развитие», «профессиональная переподготовка». Затем надо понять, кто чем будет заниматься, и только после этого приступать к проектированию сетей, которые будут ориентированы на решение той или иной задачи. Ясно, что разнообразие решаемых задач, специфика территорий сделают появившиеся

сети мало похожими друг на друга. Впрочем, одна деталь их будет роднить – сам факт их наличия будет способствовать де-монополизации существующей системы.

АЛЕКСАНДР ЛЕЙБОВИЧ

Думаю, что взгляд со стороны будет полезен, поскольку я в большей мере всегда занимался профессиональным образованием.

У меня часто возникала странная мысль, что педагоги в системе профессионального образования воспринимаются как дети в детском саду, где есть воспитатели и директор. Я обратил внимание, что любые изменения, даже мелкие, в предметном содержании, в каких-то организационных моментах предполагают массовое, чуть ли не всеобщее повышение квалификации и переподготовку учителей. Но ведь учитель – это взрослый человек, зачастую состоявшийся профессионал. Так неужели любое изменение в системе образования должно предполагать участие серьезной государственной машины в изменении его квалификации? Кроме того, машина эта всегда запаздывает: невозможно в короткие сроки выполнить подобные задачи. Надо понять, в чем ответственность самого профессионала за повышение своей квалификации. В проекте нового закона четко сказано, что повышение квалификации – это обязанность преподавателя. Не включив самого учителя в процесс работы над собственной квалификацией, мы, наверно, не сможем решить проблему подготовки серьезного профессионала в общем образовании. А где – про обязанность государственной машины в лице системы повышения квалификации и переподготовки?

Теперь – о результатах такой подготовки. Эта тема может рассматриваться с разных сторон. Вообще, когда речь идет о повышении квалификации (буду использовать этот термин, хотя согласен, что далеко не всегда речь идет о новой квалификации), всегда должна иметься возможность описать ее результат (чем новым должна закончиться квалификация, которой учитель уже обладает). Я думаю, для этого *нужно действительно использовать язык, который сейчас активно разрабатывается и получает продвижение, – язык профессиональных стандартов.*



об авторе



А.Н. Лейбович, первый заместитель директора ФИРО, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Не только ФИРО, но и целый ряд других образовательных и научных учреждений работают над профессиональными стандартами педагогических работников. Этим языком нужно активно пользоваться и системе повышения квалификации, потому что любой результат, который мы хотим получить, всегда должен выражаться в терминах определенной деятельности, которую нужно осваивать и степень освоения которой нужно проверять.

Я думаю, что один из главных вопросов – это востребованность квалификации. Дело в том, что освоение каких-то новых слоев в общекультурной парадигме можно отнести на внутреннюю мотивацию человека, а квалификация – это то, что востребуется извне – работодателем и самой организационной структурой, в которой работает профессионал.

Нужно просто посмотреть на то, каких новых квалификаций требуют новые образовательные стандарты. Об этом необходимо сказать четким, лаконичным языком профессионального стандарта, и тогда будет понятно, что из этого может и должен освоить сам педагог. Ему нужно помочь литературой, стажировками и др., а где необходимо, привлекать профессионалов, ведущих профессоров, о которых говорил А.Г. Каспржак, и серьезные внешние ресурсы.

Нужно также смелее внедрять те разработки, которые у нас уже есть. Я согласен, что *демонополизация в системе повышения квалификации – это важный вопрос*, но вроде бы существуют персонализированные схемы, о которых говорила Е.Л. Низиенко. Однако тут наступает какой-то ступор: *мы что-то разрабатываем и апробируем, а потом появляются какие-то непонятные паузы, и мы почему-то ожидаем, что эти схемы волшебным образом внедрятся.*

Наверно, этого не произойдет. Я думаю, что *персонализированные схемы финансирования и организации повышения квалификации как раз являются ключом к демонополизации этой системы.*

Наконец, необходимо подумать и о формах. Стандартные формулы (72 часа, 144 часа), может быть, и были хороши в свое время, но если мы в системе высшего образования активно переходим к кредитно-зачетной системе, наверно, нужно заняться и новыми оперативными формами повышения квалификации.

У нас в этом плане наработан достаточный потенциал, позволяющий серьезно продвинуться.

ВИТАЛИЙ РУБЦОВ

Моя жизнь так сложилась в образовательной практике и в теории, что я решал одну задачу с В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным – *изучить, как передается опыт деятельности*. Я занимался этим всегда – и когда находился в системе развивающего обучения изнутри, и теперь, когда встала задача передачи образцов деятельности другим.

В.В. Давыдов прямо писал, что *опыт деятельности передается в деятельности же, что должен быть специалист по деятельности, который вместе с другими реализует или воспроизводит образцы деятельности внутри той или иной системы.*

Я сейчас не затрагиваю содержания стандарта по начальному общему образованию, но в этот стандарт заложены деятельностные модели. Это означает, что если мы хотим научить учителей деятельности, то вся сложившаяся система повышения квалификации не работает по определению, потому что деятельность не передается с помощью слов, показа или демонстрации.

Смотрите, во что мы превратили учителя, – *в ученика, которого натаскиваем по предметным знаниям в системе повышения квалификации. Модель старого стандарта первого поколения, в соответствии с которой мы натаскивали и упражняли ученика, буквально перенеслась в систему повышения квалификации. Но появился новый стандарт. К нему можно относиться как угодно, но первая вещь, которую он фиксирует, – это то, что деятельностный опыт вообще не передается учителю.* И весь крик России о том, что школа перешла на новый стандарт, не имеет под собой оснований – нет этого! Значит, *нужно простроить систему повышения квалификации, чтобы она работала на передачу учителю образцов деятельности.* Это означает, что учитель, который учит детей деятельности по стандарту, должен сам научиться строить и воспроизводить эту деятельность.

Как же строить такую систему повышения квалификации? Давыдов с Элькониным давали такой ответ. Они говорили, что это должны быть образовательные



об авторе



В.В. Рубцов, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Вся сложившаяся система повышения квалификации не работает по определению, потому что деятельность не передается с помощью слов, показа или демонстрации.

учреждения, в которых реализована деятельностьная парадигма, и будущие специалисты работают в ней в группе с другими людьми. У нас имеет место очень интересная институционализация: индивидуально развивается каждый будущий учитель, а развиваем мы систему. Эдакий «тяни-толкай» получается.

Если честно говорить, такие системы повышения квалификации мало кто строит, а системно этим никто не занимается.

Что нужно сделать? Нужно строить центры педобразования, как в Финляндии, в Сингапуре, а в основу класть то, что названо в сентябрьском Указе Президента РФ, – *деятельностную подготовку учителя*. Значит, должны быть созданы центры, которые работают с площадками, где реализованы образцы деятельности. Тогда меняется вся система. *Только непонятно, куда в этом случае денутся ИПК, которые не владеют системами передачи образцов деятельности другим?*

Если мы хотим оставить учителей ответственными за стандарт, мы должны поменять систему повышения квалификации.

А кто сейчас измеряет компетенции повышенной квалификации учителя с точки зрения стандарта? Никто. Вся система работает, машина крутится. Как померили? Дали 72 часа или 144. Кто оценил их деятельностные компетенции? Чему мы их научили? А кто сказал, что, заменив предметные компетенции на деятельностные, мы действуем в направлении развития метапредметных систем, которые являются сейчас наиболее развитыми? Я уже не говорю про личностные результаты образования. Где система критериев, оценки?

Здесь обнаруживаются интересные связки. Профессиональный стандарт задает нам, с одной стороны, стандарт профессиональной деятельности, а с другой – стандарт общего образования. Наш педагог, учитель должен владеть сам указанными в этих стандартах компетенциями, и нужно его в этом плане оценивать. Но тогда изменяется вся система повышения квалификации и аттестации.

Мы сейчас с А.И. Адамским что-то пытаемся делать в рамках нового Учебно-методического объединения (УМО), который мы организовали. Как раньше работало УМО? Написали программу подготовки, галочку поставили, флажок открыли, пропустили. Теперь мы говорим, что учитель отвечает за то, как развивается его ученик. Значит, мы не просто пропускаем программы, а еще задаем какой-то вектор, наблюдая на примере конкретного учителя, как работает эта программа. Мы меняем ответственность вуза по подготовке педагогических кадров. Таким образом, меняется вся система подготовки и аттестации.

С решением этого вопроса не надо медлить. Мы хотим, чтобы стандарт вводился, чтобы будущий учитель овладевал образцами деятельности, чтобы система критериев была деятельностной по отношению к этому учителю. Значит, меняется, с одной стороны, вся система повышения квалификации, а с другой – вся система контроля; с третьей стороны, меняется вся система методических объединений, они не должны работать по-прежнему.

Я очень внимательно слежу за тем, что происходит в 76 регионах. Мы знаем, что стандарт начального образования не вводится в систему российского образования, и отчет школ о том, что они якобы ввели стандарт уже на 90%, – неправда. Стандарт может вводиться только тогда, когда мы начнем, очень медленно и осмысленно, работать с тем, что называется «педагогическими кадрами»; из них способных работать, к сожалению, мало.

АЛЕКСАНДР АДАМСКИЙ

Я с огромным удовольствием слушал сейчас В.В. Рубцова; он избавил меня примерно от половины того, что я хотел и должен был сказать, особенно в критической части.

Остановлюсь на трех моментах.

1. Деятельностный характер стандарта – это сейчас системное основание для наших размышлений. У меня есть некоторые претензии к другим частям стандарта, но концептуальное деятельностное основание – это тот фундамент, на котором можно строить много зданий, в том числе и ту тему, которую мы сегодня обсуждаем.



А.И. Адамский, научный руководитель Института образовательной политики «Эврика», член Общественного совета при Минобрнауки РФ, кандидат педагогических наук

2. Рефлексия происходящего в системе – это, с одной стороны, важнейшая составляющая нашего разговора, а с другой – ключевое условие конкурентности самой системы дополнительного образования, в том числе повышения квалификации. Что же происходит в системе?

Новый стандарт вводится пока еще два месяца, так что о результатах говорить рано. Уже разработаны организационно-финансовые и нормативные основания его введения, система оплаты труда. Однако пока непонятно, как, например, учителю оценивать достижения детей по результатам, заложенным во ФГОС; инструментария нет. Поэтому проблематичны и некоторые цели повышения квалификации учителей: чему учить? Если надеяться только на результаты аттестации, то, к примеру, для начальной школы эта задача несколько туманная.

Сейчас вводится в действие ФГОС. Возникающие при этом проблемы как раз и являются задачами системы повышения квалификации. Между тем эти задачи никак не связаны с рефлексией реально происходящего в системе образования, потому что система квалификации воспринимает только административные задачи – так уж сложилось. А собственно рефлексия того, что происходит здесь и сейчас, и последующее изменение программы и др. происходят только тогда, когда административные органы резко сигнализируют, как это случилось, например, с программой курса «Основы религиозных культур и светской этики», некоторыми программами, связанными с Национальным проектом, и др.

Поэтому мне кажется, что *самое важное для системы повышения квалификации – это выделение канала, посредством которого в нее могут поступать сигналы о том, что реально происходит в образовании, а также управление системой, осуществляемое в соответствии с этими, а не с абстрактными, пусть и очень умными, соображениями великих педагогов и исследователей.*

3. Выделю также некоторые практические задачи.

Система аттестации и система повышения квалификации, а также новая система оплаты труда (НСОТ) должны быть жестко связаны друг с другом. Этого сейчас нет. Я, конечно, упрощаю, но если учитель не понимает, что после повыше-

ния квалификации у него есть реальная возможность повысить свою зарплату, то его личная, индивидуальная мотивация, мягко говоря, не повышается. А у нас такой увязки нет. Если система повышения квалификации формируется на основе федеральных требований, то задаваемые ими установки сильно искажаются. Об этом говорят прежде всего неучет деятельностного характера стандарта, сохранение явного формализма и бумажного вала, а также минимальное влияние на заработную плату. Либо система повышения квалификации становится средством повышения зарплаты учителя (и я на этом буду настаивать – это категорическое требование), либо личностная и индивидуальная мотивация будут носить лишь абстрактный характер.

4. Весь опыт развития инновационного движения показывает, что не существует лучшего места повышения квалификации, чем эффективные и успешные инновационные площадки, где учитель может погрузиться в реальную инновационную деятельность. Однако в этом вопросе есть небольшой нюанс. Мне кажется, АПКППРО уже начала идти по этому пути, но я бы хотел еще раз его зафиксировать. Думаю, что генеральной линией и в аттестации учителя, и в аттестационных процедурах при повышении квалификации должен стать все-таки квалификационный экзамен. Его можно провести в форме защиты проекта, тестовой процедуры, простого экзамена, но сам по себе квалификационный экзамен как некоторый результат повышения квалификации и аттестационная процедура могут стать тем эффективным механизмом, который придаст и повышению квалификации, и системе аттестации возможность достижения результата, а не получения награды за прошлый опыт.

ЛЮБОВЬ ПЛАХОВА

Продолжу мысль А.И. Адамского о квалификационных испытаниях. Зависимость «повышение квалификации → аттестация → зарплата», очевидно, не является столь однозначной. Как показывает опыт, «погонять» и «подгонять» работника, учителя, руководителя образовательного учреждения, чтобы он занялся повышением своей квалификации, – неэффективно. Согласитесь, что этот рычаг воздействия в очень малой степени



об авторе



Л.М. Плахова, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук

влияет на профессиональное развитие педагога и руководителя. Зачастую работники сферы образования выбирают курсы, включающие 36 или 72 часа обучения, т.е. то минимальное время, которое позволяет выполнить формальные требования к аттестации.

Что касается позиции, связанной с квалификационными испытаниями в период аттестации, то этот вопрос нуждается в особом анализе. Отвечать на него целесообразно с позиций системно-деятельностного подхода, задавая вопросы «ради чего?», «что должно быть достигнуто?», «как и каким образом и с помощью каких ресурсов реализовать цель и достичь результата?».

В течение почти двух месяцев я анализировала большое количество сайтов институтов усовершенствования учителей, собирая и обобщая материалы для проведения квалификационных испытаний, которые в виде тестов предлагаются руководителям образовательных учреждений. Если мы серьезно говорим о развитии профессиональной компетентности управленческих кадров образовательных учреждений, то вряд ли тесты квалификационных испытаний, упрощенно составленные по «формуле»: «Правда ли Париж – столица Франции?», или наоборот, избоблюющие вопросами, ответы на которые не может и не должен досконально помнить аттестуемый, представляют собой типичную реализацию ЗУНовского подхода и являются профанацией компетентностного подхода. В моей копилке уже более 120 таких тестовых вариантов

В то время когда практически большинство учителей перешли на различные современные технологии, наши кадры системы дополнительного профессионального образования по старинке «отчитывают» материал слушателям.

по различным направлениям квалификационных испытаний.

Следующий вопрос, на котором я бы хотела остановиться, касается основных технологий и техник, которые используют в системе дополнительного профессионального образования. К сожалению, в значительном большинстве случаев это самые отсталые способы передачи знаний (я уже не говорю о пере-

даче образцов деятельности). В то время когда практически большинство учителей перешли на различные современные технологии, наши кадры системы дополнительного профессионального образования по старинке «отчитывают» материал слушателям. Да и чего стоит сам термин «слушатели»: получается, мы не хотим, чтобы они были обучающимися, они должны только прийти и прослушать то, что им вещаем мы, «опытные методисты». Что касается деятельностной подготовки учителей, то в этом я полностью согласна с В.В. Рубцовым: мы передаем лишь слова и лозунги, считая при этом, что работаем успешно. Получается, что показатели эффективности системы дополнительного профессионального образования отражают лишь количество проведенных занятий и число слушателей, «прослушавших» эти занятия. Ни о каком *деятельностном эффекте*, к сожалению, речь не идет.

Поэтому *насущным становится вопрос именно о деятельностной подготовке педагогических и управленческих работников*. Необходимо, чтобы знания из «только знаемых» *преобразовывались в «реально действующие» знания*, как и говорил создатель системно-деятельностного подхода А.Н. Леонтьев. Поэтому в нашу практику обязательно должны быть внедрены педагогические мастерские, управленческие интернатуры, рефлексивные практикумы и т.д.

Мы сегодня говорим о системе повышения квалификации, и, по существу, речь идет о ее эффективности.

Вновь обращаясь к логике системно-деятельностного подхода, мы на первом уровне оцениваем вопросы, связанные с обеспечением системы повышения квалификации кадрами, финансами, оборудованием, программами и пр., – это ее *ресурсная эффективность*. Второй уровень – это *технологическая, инструментальная эффективность*, позволяющая оценивать деятельностный эффект применяемых в системе повышения квалификации технологий подготовки педагогических и управленческих кадров. *Третий уровень – это целевая эффективность*, показывающая, в какой степени мы достигаем поставленные цели развития профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных учреждений. *Четвер-*

мый уровень, раскрывающий вопросы, с которых и был начат наш разговор, – смысловая эффективность, решение задачи на смысл (как говорил А.Н. Леонтьев), т.е. то, какой смысл мы видим сегодня в деятельности, направленной на повышение квалификации, каковы здесь наши приоритеты, насколько мы способствуем опережающей подготовке педагогических и руководящих кадров образовательных учреждений. Мы должны пройти все эти четыре ступени оценки наших новых идей.

И наконец, я бы хотела поднять вопрос о своеобразных «ваучерах» (так чаще всего в школах называют персонализированный подход к финансированию системы повышения квалификации и дополнительного профессионального образования). Многие педагоги и руководители образовательных учреждений очень ждут, когда же наконец заработает этот механизм. Но наряду с введением «ваучера» должен быть не только представлен широкий выбор программ подготовки в системе повышения квалификации, но и созданы условия для реального выбора программ обучения. Наряду с этим должны быть предоставлены возможности выбора преподавателей системы дополнительного профессионального образования. Небольшая ремарка: если мы знаем о своих мастерах и победителях профессиональных конкурсов педагогов и управленцев, то, к сожалению, ничего не знаем о том, какие люди работают в системе повышения квалификации. Тут тоже есть свои лидеры, те, чей деятельный опыт можно передавать, показывать и поощрять. Например, несколько лет назад в Томске я видела удивительных людей – радеющих о деле, владеющих уникальным опытом работы в системе повышения квалификации. Увы, мы об этом не знаем, нам не предоставляется возможность увидеть, как работают наши коллеги в разных регионах. В этом плане дистанционная система обучения становится для нас эффективной площадкой представления, презентации опыта деятельности и развития профессиональной компетентности научно-педагогических кадров.

Таким образом, для эффективного перехода на персонализированное фи-

нансирование системы повышения квалификации нам необходимо создать банк программ и банк кадровых ресурсов системы дополнительного профессионального образования, а также обеспечить условия для мотивированного выбора педагогами и руководителями образовательных учреждений программ развития профессиональной компетентности.

ЭДУАРД ГАЛАЖИНСКИЙ

Принципиальным является открытость системы повышения квалификации и сетевой принцип ее организации. Безусловно, нужно «отвязать» деньги от ИПК – люди должны иметь возможность выбирать различные программы, а институты должны стать операторами, в некотором смысле – фандрайзерами³, привлекая дополнительные ресурсы, создавая региональные банки инновационных разработок и программ повышения квалификации. Требуется внедрение новой системы общественно-профессиональной аттестации результатов повышения квалификации.

Кроме того, в целом по России имеет место существенное старение кадров, причем выпускники педвузов, приходя в школу, только усугубляют эту ситуацию, ведь лучших из них забирают университеты (например, у нас в области два национальных исследовательских университета), а до школы доходят далеко не всегда профессионально ориентированные кадры. В новой системе повышения квалификации необходимо предусмотреть понятный и четкий механизм ввода в систему образования новых кадров – бакалавров исследовательских университетов: математиков, физиков и др. Иначе проблему обновления педагогического корпуса в образовании обсуждать бессмысленно.

И последнее. Мы многие годы занимаемся проблематикой инновационного поведения личности. Решать задачу формирования инновационной личности в старых образовательных средах, не предназначенных для этого, невозможно. Поэтому наряду с проектированием новых открытых образовательных пространств необходимо и в саму систему повышения квалификации внедрять соответствующие психолого-



об авторе



Э.В. Галажинский, декан факультета психологии, заведующий кафедрой психологии личности национального исследовательского Томского государственного университета, академик РАО, доктор психологических наук, профессор

³ Фандрайзинг – процесс привлечения денежных средств и иных ресурсов организацией (преимущественно некоммерческой) с целью реализации как определенного социального проекта, так и серии проектов. – Примеч. ред.

образовательные технологии работы с инновационным потенциалом личности. Мы должны формировать у педагогов особую компетенцию – способность в образовательном процессе развивать личностные ресурсы жизненного и профессионального успеха своих учеников – мотивацию достижения успеха, веру в свои силы, жизнестойкость, креативность и т.д.

НАТАЛЬЯ АСТАФЬЕВА

Мне бы хотелось поднять проблему модернизации непрерывного профессионального образования педагогов с позиции системы управления образованием – того, кто формирует заказ системе повышения квалификации и для кого данная система является непосредственным механизмом, который обеспечивает и гарантирует качество и эффективность решения поставленных государством задач.

Уровень задач, которые были обозначены, достаточно высокий: это и требования федерального государственного образовательного стандарта, запрос на высокие показатели обучающихся, выпускников образовательных учреждений, требования, предъявляемые к квалификации учителя, его компетентности, и, конечно, аттестации образовательного учреждения. В связи с этим в первую очередь высокому уровню квалификации должны соответствовать служащие системы управления образованием. Они и сейчас постоянно повышают свою квалификацию, поскольку выполняют возникающие новые виды деятельности. И они выполняют их достаточно качественно, однако не совсем так, как этого требует Стратегия развития российского образования. Это ставит перед нами очень сложную проблему – сформировать саму задачу для системы повышения квалификации.

Глобальность задач, их массовость и масштабность говорят о том, что сама система повышения квалификации должна меняться, модернизироваться. И поверьте, понимание этого есть, потому что в системе повышения квалификации работают и ученые, и методисты. В этой системе уже формируются новые технологии и подходы. На сегодняшний момент необходимо четко определить набор инструментов и техник, которые позволят

системе повышения квалификации адекватно реагировать на внешние вызовы, запрос государства и профессионального педагогического сообщества.

Конечно, системе нужны новые технологии и техники, мы ждем их от ученых. Нам нужны симуляторы, в институтах должны работать тренинговые центры, потому что сегодня есть проблема массовой переподготовки педагогов в связи с введением ФГОС, которую невозможно решить классическим путем, и институты это тоже понимают. Александр Изотович [Адамский] своим сетевым институтом доказал эффективность применения таких механизмов.

Нельзя не говорить о подготовке кадров в вузах. Если эту проблему не ставить, то мы будем ее обсуждать снова и снова, потому что система подготовки кадров в высшей школе должна иметь деятельностную основу с обязательными стажировками в образовательных учреждениях, реализующих инновационные программы. Можно придумывать разные технологии, но процесс должен быть замкнутым от начала до конца, т.е. модель будущего выпускника в качестве лидера, учителя, технолога, тьютора должна выстраиваться в соответствии с запросом новой системы. И это тоже заказ системе управления, поскольку мы берем в свою систему кадры и сами доводим до необходимого уровня их квалификацию – цикл замыкается.

Процесс должен быть замкнутым, взаимоувязанным и иметь четкую платформу. И здесь каждый институт играет свою роль, выполняет именно те функции, которые ему предназначены. Нам нужны хорошие симуляторы – так, как это уже сделано в бизнесе, тренинговые центры, куда мы готовы отправлять педагогов. При этом в системе повышения квалификации важно грамотно сочетать персонализированные технологии и командный подход при решении определенных задач.

Поэтому, прежде чем говорить о том, что институты чего-то не могут, нужно посмотреть на проблему с точки зрения самого института: что ему нужно для того, чтобы он смог взять часть функций у системы управления образованием и эффективно их выполнять. ИПК совместно с региональными органами власти, осуществляющими управление



об авторе



Н.Г. Астафьева, начальник управления образования и науки Тамбовской области, доктор педагогических наук, профессор

в сфере образования, предстоит серьезная работа по модернизации.

Теперь о нормативно-правовом аспекте. Я хочу сказать про наш институт. Вот принятые на сегодняшний день документы, которые являются первым шагом к реальной модернизации системы повышения квалификации области: концепция модернизации системы повышения квалификации, положение о накопительной системе, организации сетевого взаимодействия при реализации модульных программ, порядок организации повышения квалификации по именованным образовательным сертификатам и целый ряд других документов.

Очень важная тема – общественно-государственная экспертиза образовательных программ, которую наряду с общественно-профессиональной аккредитацией должны проводить заказчики образовательных услуг систем повышения квалификации.

В заключение – несколько слов о финансировании. Здесь существенную роль играют экономические факторы: платить за непрофессионализм – это неэффективное расходование средств, а задача управления образованием – минимизировать неэффективные расходы. Как известно, новая система оплаты труда (НСОТ) предполагает индивидуальный подход к уровню заработной платы, которая теперь напрямую зависит от качества работы педагога. Это должно относиться и к работникам учреждений дополнительного профессионального образования. В этой связи возникает потребность во внешней объективной оценке эффективности работы. Здесь нужна технологическая цепочка, четкий правовой алгоритм дифференциации педагогов и единая система критериев оценки качества труда. Тогда можно будет говорить об объективности показателей качества работы педагогического работника и правильности начисления стимулирующих выплат.

АЛЕКСАНДР ЛЕЙБОВИЧ

Хочу напомнить, что в этом году уже начат проект по созданию экспериментального сертификационного центра в области педагогического образования, и я думаю, что в рамках этого проекта можно отработать те механизмы, о которых уже несколько выступающих говорили.

ЮРИЙ ФРОЛОВ

Ключевая задача стратегического управления состоит в преодолении разрыва между тем, что мы желаем видеть, – нашим видением (идеальным образом того, что мы хотим создать) и проектированием неких реально работающих механизмов, которые бы подразумевали поиск ответа на вопрос *как*, носили синергетический характер и позволяли повысить эффективность образовательных учреждений, которые сейчас начинают работать в конкурентной среде (и в этом я согласен с К.М. Ушаковым).

Необходимо четко определить набор инструментов и техник, которые позволят системе повышения квалификации адекватно реагировать на внешние вызовы, запрос государства и профессионального педагогического сообщества.

Возьмем один из стратегических вызовов. В Москве не сокращается разрыв между приростом доли учителей со стажем работы свыше 20 лет и уменьшением (стабилизацией) доли учителей, имеющих стаж работы до пяти лет. Если мы не будем пытаться искать механизмы решения этой проблемы, то через некоторое время возникнет реальная угроза существованию самой системы общего образования, потому что наступит момент, когда начнется спонтанный уход из школы учителей, достигших пенсионного возраста.

Наш университет имеет успешный опыт работы по адаптации молодых педагогов, потому что еще в период действия стандартов второго поколения университет одним из первых внедрил «непрерывную педагогическую практику» для студентов V курса, осваивающих программы высшего педагогического образования. В течение учебного года студенты совмещали работу на стажерских местах в учреждениях с учебой в университете.

На наш взгляд, неоправданно предъявлять к квалификации бакалавров, поступивших в вуз непосредственно из школы, такие же требования к практическим навыкам и особым личностным качествам, которые традиционно предъявляются к педагогам-практикам, имеющим опыт деятельности в учреждении от пяти лет и выше.



об авторе



Ю.В. Фролов, проректор Московского городского педагогического университета по заочному и дополнительному профессиональному образованию, заведующий кафедрой прикладной экономики и управления, доктор экономических наук, профессор

В этой связи важно иметь эффективный (по соотношению результат – усилия) механизм поддержки и социально-профессиональной адаптации молодых специалистов-выпускников педагогического университета, как в процессе их обучения в вузе, так и после завершения обучения. По нашему мнению, таким механизмом должно стать введение стажировочных площадок и педагогической интернауты и/или послевузовской стажировки выпускников педагогических вузов. Педагогическую интернауту необходимо закрепить как институт в проекте закона «Об образовании».

Но возникает вопрос: на какой методологической основе должна осуществляться деятельность стажировочной площадки и интернауты? Мы сейчас пытаемся найти общее понимание с К.М. Ушаковым и А.И. Адамским, которые отметили важную роль самостоятельного образовательного учреждения в вопросах повышения квалификации педагогов.

У нас есть понимание того, что образовательное учреждение в условиях придания ему самостоятельности должно выйти на парадигму *управления эффективностью работы* на основе компетенций педагогов. Что это такое? Существует некий инструментарий измерения компетенций, прописанных в проекте профессионального стандарта педагога. У нас в университете создан и в экспериментальном порядке проходит проверку проект профессионального стандарта. В стандарте закреплена *смешанная модель*: мы оцениваем педагога на двух уровнях – уровне профессиональных качеств, в которых скрыты профессионально важные качества личности педагога, и уровне результатов деятельности, которые относятся к его прошлому профессиональному опыту. Есть измерительный инструментарий, который позволяет строить профиль компетенций педагога и определять в нем «проблемные зоны»⁴. Как показывает наш опыт, созданная методика позволяет стимулировать работу педагога над собой. Вообще, если говорить о мотивации педагогов, то в качестве порогового условия важно, чтобы каждый педагог видел (осознавал) траекторию своего профессионального развития.

В контексте решения проблем мотивации педагогов на профессиональное развитие предлагаемые существующей системой аттестации три квалификационных уровня ограничивают стимулы для самосовершенствования педагогов. По нашему мнению, иерархия квалификаций педагога должна учитывать подтверждение профессионального и социального статуса педагога, а также уровень его квалификации в какой-либо области педагогической деятельности, связанной, например, с научно-методическим направлением учреждения.

В нашем университете разработана модель сертификации педагогических кадров, включающая четыре квалификационных уровня: пороговый, уровень опыта, уровень мастера и уровень эксперта. При этом на каждом уровне (кроме уровня эксперта) имеется несколько разных направлений сертификации педагога. Тем самым мы создаем развитую иерархию квалификаций, показывающих каждому педагогу, в том числе и молодому специалисту, перспективы его профессионального роста.

В концепции управления эффективностью работы важный раздел – оплата в зависимости от вклада в работу. Плата за вклад педагога означает оплату за его эффективную работу в прошлом (по достигнутым результатам) и за успех в будущем на основе достигнутого им уровня профессиональных качеств. Это позволяет уйти от традиционного постулата оценки педагогов – оценивать работу, а не человека. Такая *смешанная оплата труда* ориентирована прежде всего на стимулирование личного вклада педагога в повышение качества образования с позиции потребителей. В этом контексте нельзя признать эффективными существующие системы оплаты труда, которые вознаграждают педагога главным образом за количество отработанных часов и за число учащихся в классе, а не за его работу над повышением своего профессионализма.

По результатам исследований мы предлагаем стимулирующую часть, которая по действующему положению имеет долю примерно 30% от фонда оплаты труда учреждения, делить на вариативную часть, связанную с результатами де-

⁴ Об автоматизированной системе оценки персонала образовательных учреждений см.: URL: <http://www.comp-mgpi.ru/>.

тельности педагога, и инвариантную, в которой отражаются его профессиональные качества.

Отдельная проблема в контексте введения профессиональных стандартов – квалификационные экзамены для молодых специалистов (выпускников педагогического университета).

В этой связи нам представляется целесообразным организовывать отдельные квалификационные экзамены для выпускника педагогического университета, поскольку уровень их квалификации соответствует пороговому уровню в проекте стандарта профессиональной деятельности. Важнее организовать процесс профессионального совершенствования молодого специалиста в рамках послевузовской стажировки (интернатуры) для его скорейшего выхода на уровень опыта. Можно обсуждать варианты организации стажировки: то ли вначале будет защита диплома, а затем работа по профессиональному развитию педагога в целях его скорейшей адаптации (с вручением по итогам стажировки сертификата), то ли (по примеру медицинских вузов) послевузовская стажировка должна завершаться защитой диплома.

Теперь несколько слов об эффективности системы повышения квалификации. Мы поддерживаем идею персонализированного финансирования. Деньги должны быть отданы образовательным учреждениям, которые, используя систему управления эффективностью работы, методики повышения профессионализма педагогов и оценки эффективности реализованных программ повышения квалификации, должны управлять этим процессом и иметь право свободного выбора образовательных программ дополнительного профессионального образования, которые предлагают разные операторы повышения квалификации.

Возникает вопрос: как измерять эффективность процесса повышения квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования? Эффективность не должна измеряться «радостной отпиской» педагога, который завершил курс повышения квалификации и, чтобы не огорчать организаторов курсов, пишет свое позитивное мнение в анкете.

Если мы имеем инструментарий для формирования профиля компетенций, то, значит, имеем и возможность изме-

рять уровень компетенций педагога как «на входе» в образовательную программу повышения квалификации, так и по прошествии некоторого времени после того, как педагог завершил обучение и включается в реальную деятельность учреждения. При этом работа педагога над повышением профессионализма, как я уже подчеркивал, должна подкрепляться соответствующими мотивирующими программами (в рамках НСОТ).

Хочется также сказать о том, что с 1 января 2011 г. введено изменение в закон «Об образовании», в соответствии с которым аккредитованные учреждения могут выдавать документы государственного образца только на основе федеральных государственных требований (ФГТ). На сегодняшний день, к сожалению, не утверждены ФГТ в педагогической области для выдачи, например, дипломов о профессиональной переподготовке. Это противоречит утвержденным квалификационным требованиям к педагогическим работникам. Надо серьезно озаботиться тем, будет ли система дополнительного профессионального образования выдавать документы государственного образца. Этот вопрос надо срочно нормативно отрегулировать.

АРКАДИЙ МАРГОЛИС

Постараюсь сказать очень коротко, потому что основные позиции уже высказаны и сформулированы.

Мне кажется, стоит еще раз вернуться к основным подходам, которые обсуждались сегодня, – компетентностному и деятельностному. В развитие темы первого подхода хотел бы сказать, что стандарты профессиональной деятельности, положенные в основу различных систем повышения квалификации, составляют суть моделей образования, которые обычно реализуются в странах с регулируемым доступом в профессиональную деятельность. Мне кажется, что обсуждать и в дальнейшем разрабатывать эту проблематику, не определившись по поводу системы педагогического образования в Российской Федерации (она предполагает «вход» на основе диплома университета или стартового квалификационного испытания), несколько странно. Это имеет отношение и к системе дополнительного профессионального педагогического образования.



об авторе



А.А. Марголис, первый проректор Московского городского психолого-педагогического университета, кандидат психологических наук

Вторая вещь, принципиально важная. Я бы хотел отнестись к тому, о чем говорила Л.М. Плахова: разнообразие довольно бессмысленных измерительных материалов, мне кажется, связано в значительной степени с тем, что такие материалы в странах, где существует профессиональный «вход» в педагогическую деятельность, вообще говоря, являются продуктом деятельности профессиональных ассоциаций. Это словосочетание мне представляется очень важным, потому что роль профессиональных ассоциаций, в том числе и в системе повышения квалификации, не то что недооценена – она у нас просто равна нулю в силу отсутствия в большинстве случаев самих подобных профессиональных ассоциаций.

Теперь по поводу деятельностного подхода. Я хотел бы обратить внимание на то, что учебно-профессиональная деятельность по передаче деятельности, вообще говоря, является сложной теоретической задачей, и насколько мне известно в силу моей малой просвещенности в этом вопросе, она не решена даже в принципе в отечественной психологии. Если мы примерно понимаем, как строим учебную деятельность в младшей школе, то как построить учебную деятельность студента в вузе и деятельность в системе дополнительного профессионального образования именно как деятельность – еще не очень ясно, поскольку это, помимо всего прочего, очень сложная теоретическая проблема.

Третья вещь, на которую я бы хотел обратить внимание, – это мировой тренд под названием «партнерство школы и вуза». Опыт работы А.И. Адамского в Институте образовательной политики «Эврика» свидетельствует, что здесь предполагается абсолютно другой тип школьно-университетского партнерства. Модель школьно-институтского или школьно-университетского партнерства, в том числе связанного со стажировочными базами, надо специально продумывать. Она очень непроста и с финансовой, и с юридической, и – самое главное – с социальной точки зрения. А у нас сейчас чаще всего встречается тип партнерства, при котором университет строит отношения со школой как с тем местом, где просто иллюстрируются некоторые понятия, что, вообще говоря, не соответствует этой модели.

АЛЕКСАНДР АДАМСКИЙ

Короткая реплика. Я хотел бы обозначить три момента: один простой и два, пока для меня не очень понятные.

Простой – это тема учтенных часов и программ. Казалось бы, организационная мелочь, но это не так. Мне кажется, более широкий набор этих программ дал бы возможность в большей степени применять индивидуальный подход к повышению квалификации.

Второй момент касается сертификационных центров. Я думаю, что они могут стать, при благоприятном исходе соответствующего эксперимента, системообразующим фактором повышения квалификации. Потому что тогда, с одной стороны, доступ к заданию, конкурсу на задание, будет регулироваться более серьезно, а с другой – конкурс на получение средств для выполнения госзадания по повышению квалификации будет более открытым. Большее число серьезных организаций, прошедших такого рода сертификацию, смогут получать к нему доступ, и тогда перечень этих организаций, которые могут участвовать в сертификации себя, станет управленческой задачей. Это творческие группы или только учреждения, лицензированные или нелicensed организации и т.д. Я многого жду от этого эксперимента, потому что сертификационные центры как раз и превращают громоздкие ИПК из мест, где натурально это происходит, в некоторый регулятор, который эти места, в том числе школы, допускает к конкурсу на задание. Тем самым механизмом финансирования является теперь госзадание и конкурс на него.

И последнее – по теме, которую только что обсуждали. Мне кажется, что этот союз (партнерство, связь, взаимодействие) педуниверситета и школы – по аналогии с тем, как взаимодействуют между собой, например, медицинские университеты и клиники (и без этого взаимодействия вообще нет медицинского образования!), является таким же обязательным условием получения педагогического образования, как и квалификационный экзамен выпускника вуза.

Не хочу в это углубляться, но наш анализ и мониторинг НСОТ показывает, что 30% стимулирующей части необходимо расходовать исключительно на резуль-

таты, а квалификацию – учитывать в коэффициенте базовой части и по результатам аттестации.

КОНСТАНТИН УШАКОВ

Хотелось бы обратить внимание на следующее: не надо путать понятия (надеюсь, психологи меня поддержат) мотивации и манипуляции. НСОТ – это техника манипуляции, а не мотивации, со всеми вытекающими отсюда последствиями, среднесрочными, как минимум. В этом отношении я не разделяю убеждения в целесообразности «привязки» сертификационных центров к оплате. НСОТ разрушает организацию (если она будет создана), блокируя и без того очень затрудненный в педагогической среде процесс сотрудничества, приводя к ее полной дезинтеграции. А поддержка личного успеха (как основной тренд), в отличие от коммерческой организации, это процесс, которому, по-моему, нужно... противодействовать.

ТАТЬЯНА ГОРБУНОВА

Я бы хотела высказать свою позицию по поводу влияния количества программ на качество повышения квалификации. Одна из претензий, которая предъявляется сегодня к учреждениям дополнительного профессионального образования, связана с тем, что они предлагают то, что умеют делать. Можем ли мы сегодня утверждать, что если увеличим количество предлагаемых программ, то обязательно удовлетворим существующие потребности педагогических работников в повышении квалификации и что большее количество программ автоматически обеспечит необходимое качество повышения квалификации? Наверно, все-таки нет. На наш взгляд, сегодня важно одновременно и выявлять эти потребности, и их формировать.

В нашем регионе это делается через личные заявления педагогов; в них указывается перечень тех профессиональных задач, для решения которых они хотели бы изменить свою квалификацию и повысить свою компетентность; кроме того, фиксируется позиция работодателя по поводу проблем, имеющих у педагога. Затем в институте проводится анализ, выявляется общий круг профессиональных задач, актуальных для педагогических работников.

Это позволяет нам, во-первых, проводить мониторинг тех основных проблем, с которыми сталкивается педагог, а во-вторых, разрабатывать программы и формировать группы педагогов с учетом этих проблем. Разрабатываемые институтом программы становятся основанием для достижения планируемых результатов при организации обучения путем обеспечения их адресности. В этом году мы уже опробовали этот механизм, проведя несколько курсов в рамках полиинституциональной модели повышения квалификации (так мы ее назвали). В реализации этой модели приняли участие и институт, и классический университет, и стажировочные площадки, и градообразующие предприятия и организации, которые сегодня заинтересованы в том, чтобы педагоги знали о технологических новшествах (прежде всего это касалось педагогов естественнонаучного цикла).

Что же будет дальше, в практической работе? Действительно, у педагогов есть проблема с преобразованием того, чему они учились, в решение профессиональной задачи на рабочем месте. Сегодня мы уже применяем один из механизмов, который может повлиять на решение указанной проблемы: это разработка по окончании курсов повышения квалификации, помимо существующих итоговых проектных работ, также и проекта программы профессионального развития педагогов на рабочем месте в период после окончания курсов. Задачи, которые они формулируют, затем ложатся в основание процедуры их аттестации – насколько то, чему педагог научился, сегодня реализовано им в практике.

АНАТОЛИЙ КАСПРЖАК

И еще. Нельзя не изменить существующий механизм финансирования. При всех новшествах система повышения квалификации устроена до сих пор так, что средства поступают исполнителю, а не потребителю (именно об этом, как я услышал, говорила Л.М. Плахова). Финансируется ИПК как организация. Если же мы хотим перемен, то финансировать надо потребителя, привлекая к работе в системе не только отдельных людей, но и институциональных партнеров. Вот и будут появляться сетевые структуры.

Впрочем, все это требует дальнейшего обсуждения и однозначной позиции Ми-



об авторе



*Т.С. Горбунова,
ректор
Института
развития
образования
Омской обла-
сти, кандидат
педагогиче-
ских наук*



об авторе



Г.П. Чернова,
ректор ГОУ
«Чувацкий
республи-
канский
институт
образования»
Минообразова-
ния Чувашии,
кандидат
биологических
наук, доцент

нистерства образования и науки РФ относительно того места, которое планируется отвести системе повышения квалификации. Если министерство идет на кардинальные изменения системы повышения квалификации, то это один разговор, если нет, тогда давайте обсуждать, что делать с существующими институтами.

ГАЛИНА ЧЕРНОВА

Я со многими соглашаюсь в фундаментальных вещах, но давно разочаровалась в возможностях модернизации педагогической подготовки – и не потому, что педагоги этого не хотят. Это объективно невозможно, потому что из вузов к нам приходят лишь 15% выпускников. Каких по качеству – уже было сказано, и сказано еще довольно мягко. Поэтому на этих выпускников нельзя делать ставку как на модераторов центров инноваций: они такими не станут, потому что, во-первых, они не лучшие (лучшие в педвузы сегодня не идут), а во-вторых, зачем вузам тратить столько сил на то, чтобы из всего выпуска потом 15% дошли до школ? Пришли, например, все студенты V курса на стажировку в школы на полгода – а зачем? Они все равно в школу не пойдут. Я об этом говорю уже много лет и на разных совещаниях, и на совете по модернизации педобразования. Надо исходить, по крайней мере, на ближайшие годы, из реалий: *модернизировать педобразование в целом сегодня очень мало шансов. Надо думать о том, как способствовать повышению качества тех, кто пойдет работать по специальности.* И ведь интересные варианты есть! Появление же бакалавров – это новый вызов. Кто придет теперь в школу в качестве бакалавров?

Именно поэтому так важна роль ИПК, они вынуждены начинать работать с молодыми учителями практически сразу после выпуска из вуза. Когда мы говорим об ИПК, нужно разделять, о каких их функциях идет речь. Если об обучении (курсовая, семинарская подготовка, стажировка и т.д.), то я считаю, что это может делать любая организация, получившая на это «мандат». И в самом деле, наверно, кто-то может это сделать лучше, например, маленькие, мобильные, может быть, частные структуры, которые тоже выполняют роль оператора.

А вот переподготовка не свойственна ИПК, это была своего рода мода, очень

многие хотели получить новую квалификацию, да и регионам нужно было переучить освобождающихся педагогов. Но в том, что педуниверситет это сделает профессиональнее в тех рамках, которые у него есть, – нет сомнения, и это лучше, чем если мы будем стремиться угнаться за той программой, для реализации которой все равно пригласим вузовских же преподавателей.

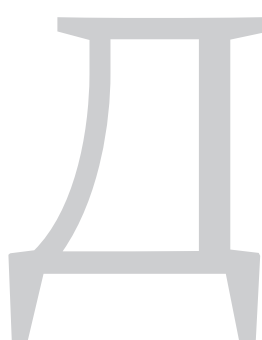
Теперь главное. Чем могут заниматься институты почти монополюно? Тем, что условно можно назвать сопровождением педагогов и логистикой образования, т.е. всем, что делает ИРО для развития системы образования региона; именно это крайне необходимо региону, и это не сделает педвуз, поскольку он федеральный. Идеально, конечно, делать это в сетевом взаимодействии всех организаций, но мало кому удастся выстроить сегодня реальную сетевую структуру – я хорошо знаю опыт регионов. То, что удалось сделать А.И. Адамскому, – это авторский опыт. Что бы ни говорили, но перенести его в полной мере на всю Россию не удастся, и даже если в отдельных регионах что-то в этом плане сделано, то это всего лишь элементы.

И еще: *хотелось бы, чтобы в готовящейся концепции не употреблялся термин «повышение квалификации» в узком смысле.* Это не обучение, а мы все время говорим о курсовой подготовке, которая представляет собой лишь одну часть работы по обеспечению деятельности образования в регионе.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Было бы наивно причесать прозвучавшие сегодня «непричесанные мысли». Ясно одно: дискуссия состоялась. Будущее дополнительного профессионального образования, как вытекает из дискуссии, немыслимо без системного оператора, который бы не испытывал трепет перед демонополизацией профессионального развития учителей, был мотивирован к развитию системно-деятельностной педагогики и понимал, что без модернизации педагогического образования, которая бы пробуждала у учителя стремление учиться, вся система стандартов школьного образования лишится точки опоры в нашем стремительно изменяющемся мире.

Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса в университетах



Для российских университетов на протяжении уже более столетия характерна *поточно-групповая организация учебного процесса*, при которой объектом планирования учебного процесса является студенческая группа. При этом типе организации учебного процесса принятые в вуз студенты зачисляются в учебные группы, в составе которых они посещают занятия в течение всего планового срока освоения образовательной программы. Студенты, образующие учебную группу, обучаются по общей образовательной программе, имеют общий учебный план и общее расписание учебных занятий, вместе оканчивают университет. Расписание занятий составляется на очередной семестр по учебным группам, преподавателям и учебным аудиториям с учетом вхождения групп в общие для них потоки. Если кто-то из студентов на любом из этапов обучения не справился с программой, он отчисляется. Единственная возможность для такого студента продолжить обучение – оформить академический отпуск. Если это удастся, студент с начала соответствующего семестра следующего учебного года вновь допускается к занятиям, зачисляется в студенческую группу, в составе которой продолжает обучение. Поточно-групповое обучение являлось

характерным для модели классического университета и до середины прошлого века было основной формой организации учебного процесса в университетах мира.

В 1950-х гг. прогрессивный ректор Гарвардского университета одним из первых подверг сомнению целесообразность дальнейшего сохранения группового обучения, заложил основы и реализовал в Гарварде новую форму организации учебного процесса, получившую название «кредит-система» [1; 2]. Важнейшим функциональным элементом кредит-системы (в российском варианте – системы зачетных единиц), отличающим ее от традиционной для наших вузов поточно-групповой организации обучения, явилась *индивидуально-ориентированная организация учебного процесса*, переход на которую потребовал отказаться от формирования студенческих учебных групп. Основным объектом планирования и организации учебного процесса в Гарварде стал студент; каждый получил возможность выбрать учебные модули для изучения в очередном семестре – сформировать индивидуальный учебный план, выбрать преподавателей и время посещения учебных занятий – составить индивидуальное учебное расписание. Внедрение новой формы обучения позволило концептуально перестроить учебный процесс, придать ему качества подлинной индивидуализации, объективности контроля и оценки достижений



об авторе



Б.А. Сазонов, главный научный сотрудник ФИРО, кандидат технических наук, доцент

студентов, восприимчивости к совершенствованию и диверсификации образовательных технологий.

Опыт Гарварда постепенно стал достоянием большинства высших учебных заведений США и в значительной степени колледжей. Отдельные элементы новой формы организации обучения постепенно проникли и в старшую общеобразовательную школу.

То, что США в течение многих десятилетий являлись и остаются крупнейшим в мире экспортером образовательных услуг, способствовало распространению американской либеральной модели организации образовательного процесса по всему миру. В США получили высшее образование многие будущие национальные лидеры стран, обретших независимость, и развивающихся стран. Под руководством этих выпускников американских университетов во второй половине XX в. проходило становление национальных систем высшего образования во многих странах Латинской Америки, Африки, Азии. Значительное влияние американская система образования оказала и на университеты Канады и Австралии, Европы, одним из свидетельств чему являются болонские реформы. Постепенно кредит-система стала преобладающей в мировом высшем образовании, а традиционная для классического университета модель поточно-групповой организации обучения ушла в прошлое – везде, но только не в университетах постсоветского пространства, где она сохраняется в своем первоначальном виде.

То, что США в течение многих десятилетий являлись и остаются крупнейшим в мире экспортером образовательных услуг, способствовало распространению американской либеральной модели организации образовательного процесса по всему миру.

Переход на систему зачетных единиц в российском высшем образовании уже несколько лет отрабатывается в рамках широкого эксперимента, в котором принимают участие более 60 вузов. Вузами-участниками эксперимента сделано

¹ Термин «кредитно-модульная организация учебного процесса» введен РУДН, являющимся координатором эксперимента по переходу на систему зачетных единиц, и в этом смысле может рассматриваться как аналог термина «система зачетных единиц»; под нею понимается инновационная для российских вузов форма организации учебного процесса, известная за рубежом как «кредит-система», важнейшим функциональным элементом которой является индивидуально-ориентированная организация учебного процесса.

многое, но пока, к сожалению, никто из них не решился на главное – отказаться от формирования устойчивых на весь срок обучения студенческих учебных групп и перейти к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, причем не на магистерском уровне, не в заочном образовании (здесь наметились первые положительные сдвиги), а на самом массовом – уровне подготовки бакалавров и специалистов, где такой переход обеспечил бы поистине качественный скачок в развитии отечественного высшего образования.

Та осторожность, которую проявляют вузы, сохраняя устаревшую и отвергнутую в мировом высшем образовании поточно-групповую организацию обучения, имеет свои основания. Главное из них то, что со стороны Минобрнауки России нет импульсов, подталкивающих российские вузы вперед. Большинство важнейших нормативных документов, принятых министерством в последние годы, таких как, например, «Типовой устав высшего учебного заведения», «Типовое положение о вузе», фактически консервируют традиционную для российских университетов организацию учебного процесса.

Кое-что новое заявлено в Федеральных государственных образовательных стандартах, введенных с сентября 2011 г. В каждый стандарт в раздел «Условия реализации ООП вуза» включена фраза: «Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ». Только как это сделать, при том что учебный процесс планируется по группам?

Многообещающая новация включена в проект нового Закона «Об образовании», в п. 1 статьи 13 которого говорится:

«При реализации профессиональных образовательных программ может применяться кредитно-модульная система организации образовательного процесса¹, основанная на блочно-модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании

системы зачетных единиц (кредитов) и соответствующих образовательных технологий».

Проект нового закона и формулировки, включенные в ФГОС, формально дают основание вузам для принятия решений о переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса. Что же этому мешает?

Серьезным сдерживающим фактором является отсутствие осознания проблемы и понимания необходимости такого перехода, в первую очередь, у руководителей министерства и департаментов, ответственных за образовательную политику и стратегию развития высшего образования в стране. Не погружены в эту проблему и профильные комитеты Государственной думы и Совета Федерации. Соответственно и у ректоров вузов, многие из которых разделяют позицию автора, нет прямых мотивов предпринять какие-то серьезные шаги в направлении столь кардинальной перестройки образования, обещающего не только переход образовательной системы университета на совершенно новый качественный уровень, но и возможные трудности при формальных проверках вуза со стороны различных контролирующих образование организаций.

В результате в России до сих пор нет ни одного университета, реализующего индивидуально-ориентированную организацию образовательного процесса, хотя в течение последнего десятилетия такие вузы появились во многих странах на постсоветском пространстве, стремящихся следовать современным тенденциям развития высшего образования. Отсутствие университетов-лидеров и консервативная нормативно-правовая база являются главными сдерживающими факторами широкого внедрения организационных инноваций в российском высшем образовании.

Так что же делать?

1. Необходимо добиться осознания на всех уровнях руководства системой образования и вузов и признания того факта, что повсеместное сохранение в высшей школе поточно-групповой организации учебного процесса является индикатором серьезного технологического отставания российских университетов на фоне мирового развития высшего образования.

2. Министерству образования и науки Российской Федерации целесообразно на конкурсной основе отобрать 3–10 университетов-лидеров, возглавляемых молодыми, не лишенными амбиций ректорами, и поставить перед ними конкретную задачу в течение двух-трех лет выполнить переход на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса. На базе этих вузов надо отработать организационные, информационные и нормативные аспекты новой организации и планирования учебного процесса и сделать их достоянием всего высшего образования. Вузы-лидеры должны получить серьезные гарантии свободы действий и личную поддержку руководителей Минобрнауки России и Рособнадзора в реализации инновационного для российских вузов образовательного процесса.

МОДУЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ПЛАНЫ

Необходимым условием реализации индивидуально-ориентированной организации учебного процесса в вузе является наличие модульных учебных планов. Поэтому *преобразование традиционных для российских университетов дисциплинарных учебных планов в модульные* является первым и важнейшим шагом на пути перехода к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса.

Проект нового закона и формулировки, включенные в ФГОС, формально дают основание вузам для принятия решений о переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса.

Что же такое модульный учебный план современного университета? Единицей такого плана является семестровый (в терминологии Болонского процесса – курсовой) учебный модуль. В модульный учебный план не могут входить дисциплины, изучаемые в течение нескольких последовательных семестров. Если, например, в традиционный дисциплинарный учебный план входит учебная дисциплина «математика», изучаемая на протяжении четырех семестров, то в модульном учебном плане она должна быть представлена четырьмя отдельными семестровыми (курсовыми) модуля-

ми: «Математика–1», «Математика–2», «Математика–3», «Математика–4». Речь, однако, не идет о «механическом разрезании» входящих в учебные планы вуза дисциплин на семестровые части.

Задача преобразования содержания подготовки студентов университета из дисциплинарной формы в модульную должна охватывать все учебные планы всех образовательных программ университета. Результатом модульного представления содержания, например, математической подготовки выпускника должна стать совокупность универсальных, общих для всех образовательных программ университета модулей математической подготовки: «Математика–1», «Математика–2», ... «Математика–12», ... При этом модуль «Математика–1» может входить практически во все учебные планы образовательных программ университета. А различия в математической подготовке выпускников разных образовательных программ будут обеспечиваться включением в учебные планы дополнительных специализированных модулей математики. Так, например, в образовательную программу по «направлению подготовки 1» могут быть включены модули: «Мат–1», «Мат–2», «Мат–3», «Мат–6», «Мат–9», а по «направлению подготовки 2»: «Мат–1», «Мат–2», «Мат–3», «Мат–4», «Мат–8».

В России до сих пор нет ни одного университета, реализующего индивидуально-ориентированную организацию образовательного процесса, хотя в течение последнего десятилетия такие вузы появились во многих странах на постсоветском пространстве, стремящихся следовать современным тенденциям развития высшего образования.

Аналогично должны быть сформированы комплекты курсовых модулей для всех видов подготовки: по физике, химии, иностранному языку и т.д. Состав модулей по всем видам подготовки должен быть сквозным для всех уровней – бакалаврского, магистерского, аспирантского. В состав основных комплектов модулей должны также войти модули нулевого уровня, предусматривающие подготовку к уровню входных знаний, требуемых от абитуриентов при поступлении в уни-

верситет: «Математика–0», «Химия–0» и т.д. – модули довузовской подготовки.

Как уже отмечалось, преобразование программ содержания подготовки студентов университета в модульную форму является необходимым условием перехода к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса. Но и само по себе, будучи реализованным, оно представляет значимый этап в совершенствовании образовательного процесса и его учебно-методического обеспечения. Представление содержания учебного материала по всем образовательным программам в виде системы четко структурированных унифицированных курсовых учебных модулей является серьезным шагом вперед и, как правило, ведет к сокращению количества образовательных единиц, из которых формируются образовательные программы университета. Соответственно сокращается количество единиц учебных материалов, включающих для каждого модуля раздел теории, практикумы, диагностические и контрольно-измерительные материалы и т.д.

Совершенно новые возможности для унификации содержания подготовки по образовательным программам вузов открываются с введением ФГОС, которые в отличие от действующих ГОС второго поколения (ГОС–2) не содержат перечней обязательных наименований, составляющих образовательную программу учебных дисциплин и описаний их дидактических единиц. При формировании образовательных программ на основе ГОС–2 для каждой специальности и направления подготовки необходимо было удовлетворить конкретные требования стандарта по названиям дисциплин, по их содержанию и объему в часах. В новом стандарте объемные показатели указаны лишь по циклам дисциплин, а вместо требований к содержанию подготовки включены требования к результатам освоения дисциплин. Все это делает возможным унификацию содержания подготовки и представления ее в виде совокупности курсовых учебных модулей равной или кратной семестровой трудоемкости.

ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ В СИСТЕМЕ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

В системе зачетных единиц используются две формы представления учебного

Таблица 1
Форма основного учебного плана

УЧЕБНЫЙ ПЛАН подготовки бакалавра по направлению «Автоматизация технологических процессов и производств»				
Код учебного модуля	Название модуля	Трудоемкость (зач. ед.)	Предшест. модуль	Семестр
1	2	3	4	5
Цикл ...				
Обязательные модули:				
MT101	Математика–1	6		Осенний
MT102	Математика–2	6	MT101	Весенний
ЕН101	Физика–1	6		Осенний
...	...			
ИУ101	Информатика	6		По выбору
...	...			
Модули по выбору:				
...	...			
ИУ204	WEB-программирование	3		Весенний

плана: основной учебный план и типовой учебный план-график студента.

Основной учебный план (табл. 1) – документ, определяющий перечень курсовых модулей образовательной программы и основные ограничения на последовательность их изучения. Основной учебный план по направлению подготовки или специальности в системе зачетных единиц имеет модульную структуру. В отличие от традиционного для российских вузов учебного плана форма основного учебного плана системы зачетных единиц не предусматривает распределения учебных дисциплин (модулей) по семестрам.

Типовой учебный план-график студента (табл. 2) является производным от основного учебного плана и представляет собой рекомендуемое студентам распределение обязательных модулей учебного плана и трудоемкости модулей по выбору (начиная со второго семестра) по семестрам и годам обучения. План-график имеет рекомендательный характер и не ограничивает права студента самостоятельно выбирать дисциплины из основного учебного плана для изучения в очередном семестре при условии, что студент не отстает от рекомендуемого учебным планом-графиком темпа изучения обязательных модулей.

Таблица 2
Пример типового учебного плана-графика студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавра по направлению «Автоматизация технологических процессов и производств»

Семестр 1 (осень)			Семестр 2 (весна)		
Наименования модулей		Зач. ед.	Наименования модулей		Зач. ед.
Обязательные дисциплины		30	Обязательные дисциплины		27
MT101	Математика–1	6	MT101	Математика–2	6
ИН101	Англ. язык–1	6	ИН101	Англ. язык–2	6
ИУ101	Информатика	6	ИУ101	Прикладная информатика–1	6
ЕН111	Физика–1	6	ЕН111	Физика–2	6
ЕН106	Начертательная геометрия	3	ФЕ101	Философия	3
ИС102	История России	3			
Дисциплины по выбору		0	Дисциплины по выбору		3
Всего зачетных единиц		30	Всего зачетных единиц		30

Свобода выбора последовательности изучения дисциплин (модулей) основного учебного плана в системе зачетных единиц ограничена зафиксированными в учебном плане отношениями предшествования (табл. 1, графа 4). Ряд модулей учебного плана могут не иметь предшествующих связей, что способствует расширению вариативности индивидуального планирования учебного процесса. Установление и минимизация отношений предшествования модулей является важным аспектом разработки учебных планов. Оно должно обеспечивать возможность многовариантного, равномерного распределения учебной нагрузки по семестрам. Несоблюдение этих требований может привести к трудностям составления студентами личных учебных планов. Требованиями к разработке учебных планов предусматривается, что для каждого модуля может быть указан лишь один модуль, который должен быть предварительно изучен. Накопленный методический опыт и отработанные на его основе практические рекомендации позволяют рядовому методисту вполне успешно справляться с этой задачей.

При формировании курсовых модулей необходимо стремиться обеспечить равномерное распределение трудоемкости между отдельными модулями образовательной программы. Как правило, в учебных планах конкретного университета трудоемкость модулей устанавливается кратной какому-либо значению, общему для всех образовательных программ университета (2, 3, 5). Выбор оптимальной кратности показателя трудоемкости отдельных модулей связан с параметрами, характеризующими длительность учебного семестра в неделях, объем еженедельной учебной нагрузки и т.д. Установление оптимального уровня кратности трудоемкостей модулей учебных планов университета упрощает календарное планирование учебного процесса и выполнение расчетов, связанных с его организацией.

Трудоемкость одного модуля в учебных планах, разработанных в соответствии с рекомендациями для стран-участниц Болонского процесса, выбирается равной пяти и десяти зачетным единицам.

Если это условие соблюдается, то трудоемкость всех дисциплин учебного плана может устанавливаться в более крупных единицах, чем зачетная единица, – в *юнитах*². Если размерность юниты составляет, например, 5 зач. ед., то трудоемкость всех модулей учебного плана, как правило, составляет одну или две юниты. Идеализированная модель учебного плана бакалавра суммарной трудоемкости 240 зачетных единиц может быть представлена как состоящая из 48 учебных модулей (юнит) трудоемкостью по 5 зачетных единиц, распределенных по 6 модулей (юнит) в каждом из восьми семестров.

В основном учебном плане для каждого модуля указываются его трудоемкость в зачетных единицах и семестр (табл. 1, графа 5), в котором возможно изучение модуля: *осенний, весенний*, каждый семестр (*по выбору*).

Модули между осенним и весенним семестрами распределяются на основе согласованного решения департамента учебной работы и кафедр. Нерациональное распределение модулей по семестрам в учебных планах приводит к неравномерной учебной нагрузке преподавателей, создает трудности студентам при формировании индивидуальных учебных планов. Устранить «узкие места» в своих учебных планах студентам помогает практикуемое в системе зачетных единиц назначение дополнительного (вне основного учебного плана) летнего месячного учебного семестра. Кафедрам рекомендуется по возможности шире включать в расписание летнего семестра дисциплины (модули) общеобразовательного цикла с возможностью их изучения в режиме интенсивного погружения (например, изучение в течение месяца семестрового курсового модуля по иностранному языку, математике, информатике и т.п.).

Каждый курсовой модуль, входящий в учебный план, имеет код-идентификатор, сформированный в соответствии с правилами автоматизированной информационной системы вуза (табл. 1, графа 1). Первые буквы кода модуля обычно указывают структурное подразделение университета, ответственное за преподавание курсового модуля: институт

² Unit – единица; единица измерения (англ.).

(факультет) и кафедре. Эта часть кода используется при автоматизированных расчетах учебной нагрузки кафедр и институтов (факультетов).

Первые буквы кода-идентификатора дисциплины дополняются цифровым кодом, первая цифра которого в традициях российского высшего образования может указывать на принадлежность дисциплины к естественнонаучному циклу подготовки (1xx), общепрофессиональному (2xx), специальному (3xx).

Курсовые модули учебного плана могут иметь статус обязательных и по выбору. Перечень курсовых модулей по выбору, включаемых в основную образовательную программу вуза по направлению подготовки или специальности, формируется в вузе, утверждается ученым советом и может ежегодно пересматриваться и дополняться.

Основной учебный план вуза в системе зачетных единиц так же, как и при традиционной организации учебного процесса, может проектироваться с соблюдением устанавливаемых образовательными стандартами пропорций по количеству зачетных единиц между циклами дисциплин, между обязательными дисциплинами и дисциплинами по выбору.

При использовании системы зачетных единиц в основном учебном плане целесообразно, как практикуется во многих университетах за рубежом, среди обязательных выделить модули, наиболее важные для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста (они отмечаются символом «*» или иначе). Для таких модулей (введем для них название «профессионально важные модули») устанавливается минимальное пороговое значение оценки по итогам их изучения. Например, в некоторых американских университетах она должна быть не ниже 74 баллов, что примерно соответствует нашей оценке «четыре с минусом». Если студент получает более низкую оценку, зачетные единицы по данному модулю ему не зачитываются и он должен изучать его повторно, тогда как для зачета кредитов по обычным модулям студенту достаточно набрать всего лишь 61 балл. Подобные подходы к оцениванию профессионально важных дисциплин уже реализуются и в некоторых рос-

сийских вузах, внедривших балльно-рейтинговые системы оценивания.

ОСОБЕННОСТИ КАЛЕНДАРНОГО ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса объектом календарного планирования является студент. Студенты вправе по своему усмотрению решить, какие модули изучать в очередном семестре, в какое время и у каких преподавателей. Это обуславливает серьезные различия и *специфику составления семестровых расписаний учебных занятий*.

Важнейшим документом, регламентирующим организацию учебного процесса в системе зачетных единиц, является *Единый учебный календарь университета (Академический календарь)*. В нем на весь учебный год по неделям и датам расписаны сроки начала и окончания семестров; сроки выбора студентами модулей для изучения в следующем семестре, каникулы, сроки проведения основных текущих контрольных мероприятий; периоды сдачи экзаменов (сессии) и даты сдачи экзаменов по общим для большинства образовательных программ университета учебным дисциплинам, границы «нулевой» недели в начале осеннего се-

При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса объектом календарного планирования является студент. Студенты вправе по своему усмотрению решить, какие модули изучать в очередном семестре, в какое время и у каких преподавателей.

местра и т.д. Особенности каждого этапа, мероприятия Академического календаря и связанные с ними обязанности и права студентов подробно изложены и регламентированы в инструкциях для студентов и преподавателей, обновленные комплекты которых преподаватели и студенты получают перед началом каждого учебного года.

Выбор учебных модулей для изучения в очередном семестре, выбор преподавателей и составление личных семестровых расписаний студентами проводится в два этапа (табл. 3).

На первом этапе студенты выбирают из основного учебного плана модули для

Таблица 3
Образец заполнения листа выбора учебных модулей

Выбор учебных модулей		
ИУО04В056	Алексеев Б.С.	2 (Весенний)
Личный код	Фамилия, инициалы	Семестр

Выбор–1 (ноябрь)			
№ п/п	Код модуля	Наименование модуля	ЗЕТ
1	МТ101	Математика–2	6
2	ИН101	Англ. язык–4	6
3	ИУ101	Прикладная информатика– 1	6
4	ЕН111	Физика–2	6
5	ФЕ101	Философия	3
6	ИУ204	WEB-программирование	3
Итого зачетных единиц			30
Студент _____			
Преподаватель-консультант _____			
Учебная часть _____			
Дата _____			

Выбор–2 (февраль)		
Код модуля	Преподаватель	ЗЕТ
МТ101	Шкатов В.А.	6
ИН101	Бонк В.А.	6
ИУ101	Ваулин А.С.	6
ЕН111	Купцов Ю.А.	6
ФЕ101	Громов П.И.	3
ИУ204	Камалов С.С.	3
Итого зачетных единиц		30

Учебная часть _____		
Дата _____		

изучения в очередном семестре, заполняют левую часть листа выбора учебных модулей – «Выбор–1», согласовывают его со своим преподавателем-консультантом (тьютором) и представляют в учебную часть факультета в сроки, указанные в Едином учебном календаре. Выбор учебных дисциплин на весенний семестр осуществляется всеми студентами университета на девятой неделе осеннего семестра (первая неделя ноября). Студенты второго и последующих годов обучения выбирают дисциплины для изучения в будущем осеннем семестре на девятой неделе весеннего семестра (первая неделя апреля). Поскольку студенты, которые еще только поступят в сентябре на I курс университета, свой выбор учебных модулей в апреле сделать не могут, для них всех расписание на осенний семестр составляется исходя из того, что все они будут изучать набор модулей первого семестра из *типового учебного плана-графика студента*.

Департамент учебной работы университета на основе данных о «Выборе–1» подсчитывает, сколько студентов и какие модули будут изучать в следующем семестре. Для каждого модуля принимается решение о том, сколько выделить преподавателей для проведения учебных занятий, аудитории какой вместимости выделить каждому преподавателю с учетом того, какие занятия он будет проводить – лекционные (от 30 до 90 студентов) или практические (от 15 до 30 студентов). По результатам обработки заявок студентов по выбору учебных дисциплин на весенний семестр учебная часть уже в ноябре будет знать, что, например, модуль «Математика–2» в весеннем семестре будут изучать 594 студента. Учебная часть при подготовке к составлению *общего расписания учебных занятий университета* на весенний семестр может принять решение о том, что для проведения занятий по модулю «Математика–2» необходимо включить в расписание 10 лекционных и 20 практических занятий и для них выделить 10 аудиторий средней вместимостью 60 студентов и 20 аудиторий средней вместимостью 30 студентов. Назначая конкретные аудитории тому или иному преподавателю, учебная часть учитывает, насколько он популярен у студентов. Самому популярному преподавателю будет выделена самая большая из 10 аудиторий, например, вместимостью 72 человека, и данному преподавателю будет позволено записать на свои лекции 70 студентов. Два места в каждой аудитории оставляются свободными, на случай, если в уже составленное расписание потребуется в начале семестра внести

преподавателю с учетом того, какие занятия он будет проводить – лекционные (от 30 до 90 студентов) или практические (от 15 до 30 студентов). По результатам обработки заявок студентов по выбору учебных дисциплин на весенний семестр учебная часть уже в ноябре будет знать, что, например, модуль «Математика–2» в весеннем семестре будут изучать 594 студента. Учебная часть при подготовке к составлению *общего расписания учебных занятий университета* на весенний семестр может принять решение о том, что для проведения занятий по модулю «Математика–2» необходимо включить в расписание 10 лекционных и 20 практических занятий и для них выделить 10 аудиторий средней вместимостью 60 студентов и 20 аудиторий средней вместимостью 30 студентов. Назначая конкретные аудитории тому или иному преподавателю, учебная часть учитывает, насколько он популярен у студентов. Самому популярному преподавателю будет выделена самая большая из 10 аудиторий, например, вместимостью 72 человека, и данному преподавателю будет позволено записать на свои лекции 70 студентов. Два места в каждой аудитории оставляются свободными, на случай, если в уже составленное расписание потребуется в начале семестра внести

какие-либо корректировки. Наименее популярному преподавателю достанется аудитория вместимостью, например, 48 человек, и он получит право записать на свои лекции не более 46 студентов. При этом суммарное количество мест в выделенных для проведения лекционных занятий 10 аудиториях будет примерно с некоторым превышением соответствовать числу студентов (594 студента), заказавших для изучения модуль «Математика–2».

Обратите внимание на высокую эффективность использования аудиторного фонда при индивидуально-ориентированной организации учебного процесса. Здесь практически невозможна ситуация, характерная для наших вузов с поточно-групповой организацией образовательного процесса, когда в аудиторию вместимостью 32 человека может назначаться занятие учебной группы, насчитывающей 23 студента.

На основании сделанных студентами заявок на изучение учебных модулей в весеннем семестре учебная часть в период с ноября до февраля следующего года составляет *Общее расписание учебных занятий университета*. В общем расписании для всех учебных дисциплин, изучаемых в течение семестра, указываются аудитории и время проведения учебных занятий ведущими их преподавателями. Общее расписание

учебных занятий объявляется в первый день семестра (первый день нулевой недели осеннего семестра и первый день первой недели весеннего семестра).

На этапе «Выбор–2» (см. табл. 3) студент из нескольких преподавателей по каждой из заявленных им на очередной семестр учебных дисциплин выбирает из учебного расписания университета одного, записывается к нему и с учетом времени проведения занятий вносит это занятие в свое личное расписание (табл. 4). Выбор преподавателя студентом должен подтверждаться подписью преподавателя в соответствующей строке личного расписания студента. Результаты «Выбора–2» согласуются с преподавателем-консультантом и регистрируются в учебном отделе.

Необходимую информацию для составления личного учебного расписания на этапе «Выбор–2» студент получает из рабочих программ учебных дисциплин, сборник которых по осваиваемому направлению подготовки (специальности) выдается студентам перед началом учебного года. Из программы учебной дисциплины студент выписывает распределение зачетных единиц (кредитов) дисциплины по формам занятий: лекции, семинары, лабораторные работы, самостоятельная работа. В рабочей программе учебного модуля приводится список всех, кто его преподаёт, контактные

Таблица 4
Личное расписание студента

Учебный год 2011/2012 Семестр 2 (весенний)		
ИУО04В056	Алексеев Б.С.	Автоматизация технологических процессов и производств
Личный код студента	Фамилия и инициалы	Направление подготовки

День недели	№ пары	Код модуля	Наименование модуля	Форма занятия	Аудитория	Код препод.	Подпись преподавателя
ПОНЕДЕЛЬНИК	I	МТ102	Математика–2	лекция	319	МТ05	
	II						
	III	ИУ101	Прикладная информатика–1	лабораторная	504	ИУ02	
	IV	ФЕ101	Философия	лекция	315	ФЕ12	
	V						
	VI	ИН101	Англ. язык–4	семинар	214	ИН04	
	VII						
	VIII						

реквизиты этих людей и кафедры, ответственной за преподавание модуля. Для обеспечения вариативности планирования студентами учебного процесса занятия, ведущиеся разными преподавателями по одному и тому же модулю в общем расписании учебных занятий университета, назначаются на разные дни недели и разное время. Подобный подход при составлении общего университетского расписания позволяет равномерно загружать и рационально использовать аудиторный фонд в течение учебного дня и всей недели.

В течение нескольких дней со дня объявления общего расписания студентам предоставляется возможность уточнить выбор дисциплин очередного семестра. Такая необходимость может возникнуть, например, в связи с получением студентом неудовлетворительной оценки в осеннем семестре по одному из модулей (например, по «Математике-1»), предшествующему по отношению к выбранному на этапе «Выбор-1» для изучения в весеннем семестре модулю («Математика-2»). У первокурсников необходимость корректировки «Выбора-1» может возникнуть на нулевой неделе осеннего семестра, когда они проходят обязательные контрольные испытания с целью проверки готовности к изучению модулей «Математика-1», «Физика-1», «Химия-1». Если обнаруживается неготовность студента, например, к изучению модуля «Математика-1» (несмотря на высокий балл по ЕГЭ в документах, представленных при поступлении), он обязан исключить его из личного учебного плана и заменить на модуль «Математика-0», соответствующий программе подготовительных курсов для поступающих в университет. Могут быть и другие основания для изменения личных семестровых учебных планов студентов.

По итогам регистрации студентами личных семестровых учебных расписаний департамент учебной работы вносит коррективы в общее расписание учебных занятий университета. В зависимости от числа студентов, записавшихся на практические и лекционные занятия к конкретным преподавателям, вносятся коррективы в назначение учебных аудиторий с учетом их вместимости. После внесения необходимых изменений «Общее расписание учебных занятий» уни-

верситета утверждается департаментом учебной работы и становится основным документом, в соответствии с которым реализуется образовательный процесс.

ПРЕИМУЩЕСТВА ПЕРЕХОДА НА ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННУЮ ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Какие же задачи позволит решить переход на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса, которые не решаются или с трудом реализуются в рамках традиционного поточно-группового обучения? Попытаемся ответить на этот ключевой вопрос.

Самый значимый итог – создание условий для подлинной индивидуализации образовательного процесса, предоставление возможности всем (!) студентам иметь индивидуальные учебные планы и индивидуальные расписания учебных занятий. Наличие у студентов таких планов уже с первого семестра позволяет учесть различия в начальном уровне подготовки студентов и внести необходимые изменения в их индивидуальные образовательные программы.

Студенты, не подтвердившие на первой неделе семестра наличие у них необходимого уровня «входных» знаний по математике, физике, химии и т.д., как уже отмечалось выше, не допускаются к изучению модулей «Математика-1», «Физика-1», «Химия-1», ... Вместо этих модулей в их программу могут быть включены модули подготовительного отделения «Математика-0», «Физика-0», «Химия-0». В условиях сложившегося в настоящее время дефицита абитуриентов и массового снижения качества их довузовской подготовки описанная возможность является чрезвычайно актуальной для нашей высшей школы.

При поточно-групповом обучении, как правило, подобный контроль не проводится. Студенты, не готовые к изучению высшей математики, физики, химии, автоматически допускаются к их изучению и по итогам семестра с большой вероятностью получают неудовлетворительные оценки и в лучшем случае отчисляются за неуспеваемость, а в худшем – когда вузовская система промежуточного контроля «настроена на сохранение каждого студента», – продолжают обучение, преу-

множая на выходе из вуза число выпускников, дипломы которых подтверждают не знания, не квалификацию, а лишь количество лет, бесполезно проведенных в образовательном учреждении.

Составление индивидуальных учебных планов дает возможность продвинутым студентам исключить из образовательной программы модули, уже освоенные ими в процессе обучения в продвинутых образовательных учреждениях полной средней школы с углубленным изучением иностранных языков, химии, математики, физики и т.д. Так, выпускники школ с углубленным изучением иностранного языка могут на первой неделе первого семестра сдать экзамен по модулю «Иностранный язык–2» и включить в свой индивидуальный учебный план первого семестра модуль «Иностранный язык–3», а на втором семестре уже изучать модуль «Иностранный язык–4» (см. табл. 3). То же самое возможно и в отношении подготовки по математике, физике, химии и другим дисциплинам.

Индивидуальное планирование позволяет естественным образом реализовать включение в семестровые учебные планы студентов модулей «по выбору», который каждый студент вправе делать для себя самостоятельно. Не секрет, что в большинстве наших университетов при поточно-групповой организации учебного процесса выбор дисциплин для студентов осуществляет выпускающая кафедра. При индивидуальном формировании семестровых учебных планов студент самостоятельно выбирает «дисциплины по выбору». При этом в большинстве университетов, реализующих индивидуальное планирование содержания подготовки, студентам предоставляется право выбирать дисциплины не только из своего учебного плана, но и из учебных планов смежных направлений подготовки и специальностей, а в отдельных случаях даже из учебных планов других университетов, если имеются соответствующие соглашения.

Расширением данной возможности является предоставление студенту за дополнительную плату возможностей параллельно осваивать основную образовательную программу и дополнительные интересующие его модули специализаций; осваивать программы дополнительного образования, ведущие к при-

своению дополнительной квалификации; параллельно с первым получать второе высшее образование по родственному направлению подготовки (например, литье-сварка) и т.д.

При переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса перед студентами открываются совершенно новые возможности для освоения образовательных программ в сокращенные сроки. При этом кафедре нет необходимости разрабатывать для этого специальную образовательную программу, как это требуется сейчас, и формировать специальную учебную группу, состоящую из «способных студентов», как правило, ничем до этого своих особых способностей не доказавших. Степень сокращения сроков обучения у разных студентов может оказаться разной в зависимости от их способностей и начальной образованности: один восьмисеместровую стандартную программу бакалавра освоит за семь семестров, другой, более способный и получивший профильную довузовскую подготовку, – за шесть семестров.

При переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса перед студентами открываются совершенно новые возможности для освоения образовательных программ в сокращенные сроки.

При переходе на индивидуально-ориентированную организацию обучения отпадает необходимость разработки преемственных образовательных программ СПО–ВПО, наличие которых позволяет выпускникам средних профессиональных учебных заведений при поступлении в вузы осваивать сокращенную по срокам обучения образовательную программу ВПО, специально разработанную для выпускников ССУЗов по родственной специальности. Для обучения по преемственной программе СПО–ВПО вузы формируют специальную учебную группу; как правило, ее образуют выпускники колледжа, работающего при университете, которые вместо того, чтобы после получения дипломов идти работать по полученной специальности, практически в полном составе пересаживаются на студенческие места

в вузе. Признать эту ситуацию нормальной вряд ли можно: государство сначала в течение нескольких лет оплачивает обучение студентов в колледже, а затем в течение еще нескольких лет – в вузе.

При переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса каждый в прошлом выпускник колледжа, поступивший в университет, может совместно с методистами учебного отдела вуза согласовать возможное сокращение своей вузовской программы с учетом знаний, полученных на предшествующей ступени образования. Это сокращение может быть различным в зависимости от близости полученной в колледже квалификации той, которую планирует получить студент, поступающий после колледжа в университет. С учетом того, что в колледже студент изучал родственные по названиям и содержанию учебные дисциплины, он может осваивать соответствующие вузовские дисциплины за меньшее время. Поэтому такой студент может получить право планировать на очередные семестры свою учебную нагрузку не по 30, а, например, по 40 зачетных единиц и завершить освоение восьмисеместровой бакалаврской программы за семь или шесть семестров. Описанная ситуация является совершенно обычной с позиций складывающейся европейской практики обеспечения непрерывности профессионального образования в течение жизни, предусматривающей возможность переноса освоенных зачетных единиц и квалификаций с предшествующих на следующие уровни образования. Заметим, что практика разработки специальных сокращенных преемственных профессиональных образовательных программ СПО–ВПО характерна лишь для вузов постсоветского образовательного пространства и ориентирована на поточно-групповую организацию учебного процесса.

Получение неудовлетворительной оценки по одному из предметов студентом зарубежного университета, как правило, не влечет за собой отчисление студента за неуспеваемость.

Важным следствием перехода к составлению индивидуальных учебных планов является возможность включе-

ния студентом для повторного изучения за отдельную плату в семестровые учебные планы учебных модулей, по которым студент получил по итогам текущего семестра неудовлетворительную оценку. Получение неудовлетворительной оценки по одному из предметов студентом зарубежного университета, как правило, не влечет за собой отчисление студента за неуспеваемость. Студент может быть представлен к отчислению, например, в случае, если за год набрал менее 40 зачетных единиц или если его обобщенный показатель успеваемости на протяжении трех семестров оказался ниже некоторого установленного порогового значения. Это обычная практика для большинства зарубежных университетов. Ее реализация в российских университетах требует внесения изменений в нормативные документы, в частности, в «Типовой устав вуза», где до сих пор сохраняются установленные еще в советские времена правила отчисления студентов за неуспеваемость. В соответствии с этими правилами студента при отсутствии одного зачета могут не допустить к сессии и тем самым сорвать сдачу им экзаменов по другим успешно освоенным дисциплинам. Заложниками действующих правил являются и преподаватели российских вузов. Выставляя студенту оценку, преподаватель должен руководствоваться только продемонстрированным студентом уровнем знаний. У нас же ему приходится учитывать, что поставленная «двойка» может стать причиной отчисления студента. Преподаватель может дрогнуть, войти «в положение студента» и, в конце концов, поставить студенту незаслуженную тройку.

Ограниченный объем статьи не позволяет автору продолжить обсуждение положительных аспектов перехода на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса – их много и все они являются составляющими нового более высокого качества образовательной системы современного университета.

В заключение отметим лишь преимущества, которые связаны с тем, что студенты при индивидуально-ориентированной организации учебного процесса не только формируют индивидуальные учебные планы, но и самостоя-

тельно составляют свои индивидуальные семестровые учебные расписания.

Право на составление личных семестровых учебных расписаний является необходимым условием успешного совмещения очного обучения в вузе с работой в режиме частичной занятости, с занятиями профессиональным спортом. И это обычная практика зарубежного высшего образования. При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса вуз рассматривается как образовательная среда, функционирующая ежедневно с раннего утра до позднего вечера все дни недели, в отдельных случаях включая и воскресные дни. Это позволяет студентам разделить время, выделяемое на обучение и на работу. С учетом обеспечения этой возможности составляется и общее расписание университета, в котором работающий студент может выбрать занятия в первой или второй половине дня, в вечернее время, в субботу и т.д.

В наших же университетах мы вынуждены мириться с ситуацией, в ряде вузов массовой, когда студенты-старшекурсники, числясь на очной форме обучения, на самом деле уже с III курса «ходят на работу с 9-ти до 18-ти», изредка сбегая с нее в университет, как правило, только для участия в каких-либо контрольных мероприятиях. Где уж тут ожидать высокого качества образования!

Автора часто спрашивают, может ли он назвать хотя бы один вуз в России, который перешел на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса. Критерий для ответа на этот вопрос очень прост. Если вуз создает учебные группы на весь норма-

тивный срок обучения и зачисляет в них студентов при поступлении, значит, мы имеем дело с традиционной для российских вузов поточно-групповой организацией учебного процесса. К сожалению, автору неизвестны российские вузы, отказавшиеся при очной форме обучения от формирования учебных групп. Есть вузы, которые, как представляется автору, шагнув одной ногой в будущее, вторую оставили в прошлом, рискуя в результате получить не новое качество учебной деятельности, а лишнюю головную боль, связанную с перспективой постоянного нахождения в переходном режиме. Известны попытки отработать инновационную схему на ограниченном числе студентов. Искренне желая успехов новаторам, автор рекомендовал бы всем, кто проводит подобные эксперименты, решительно и смело отказаться от формирования учебных групп и в самые сжатые сроки перенести нововведения на весь студенческий контингент, так как преимущества новой для России организации учебного процесса проявятся в полной мере лишь при охвате ею по возможности большего числа преподавателей и студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадарч Д., Сазонов Б.А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве, 2007.
2. Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: Метод. пособ. 2-е изд., испр. и доп. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007.

Слова М.А. Булгакова «Рукописи не горят» полностью относятся и к тексту, в котором нашли воплощение идеи одного из ярких методологов современной психологии В.А. Петровского. Сформулированные им в лаконичной записке мысли и ценностные смыслы дошкольного образования во многом определили логику разработки вариативных программ дошкольного образования в нашей стране. Именно поэтому в нашем журнале и публикуется данный краткий текст как методологический исток разных программ отечественного дошкольного образования.

Александр Асмолов

К построению концепции системы дошкольного воспитания

1. При наличии известных успехов дошкольного воспитания в СССР, отмечаемых советскими и зарубежными специалистами, в настоящее время назревает необходимость как стратегических, так и тактических решений, способствующих перестройке начальной, но от этого не менее важной ступени непрерывного образования. Возможность коренного поворота в системе дошкольного воспитания явилась результатом процессов, происходящих в нашем обществе; осуществление такого коренного поворота должно стать, в свою очередь, предпосылкой дальнейшего обновления общества. В стране восстанавливаются в значительной мере разрушенные ценности истинного социализма, во главу угла становится ценность человеческой личности, свободного развития человека, являющегося условием свободного развития всех членов общества. Происходящие изменения не могут не отразиться на глобальных ориентирах дошкольного воспитания, на самой идеологии образовательной работы семьи, детского сада и других институтов дошкольного детства. В этой исторической ситуации едва ли не впервые после 1920-х гг. создаются реальные условия для использования

достижений педагогической и психологической науки, которая утрачивает навязанную ей командными методами функцию комментировать и оправдывать принятые без ее участия решения.

2. Обновляется идейный фонд самой науки. В этих обстоятельствах на первый план выходит, как и следовало ожидать, изучение проблемы развития личности. Личность раскрывается как субъект активно осуществляемых вкладов в жизнедеятельность других людей, как значимое лицо, обладающее богатством индивидуальных проявлений; это в полной мере относится не только к взрослым, но и к детям, в том числе дошкольного возраста. Своим творчеством, своим отношением к окружающим их людям – старшим, младшим и сверстникам – они оказывают определенное личностное влияние, часто упускаемое из виду окружающими, однако существенно преобразующее их жизни. Богатство или бедность внутреннего мира ребенка в свою очередь обнаруживает существенную зависимость от меры его активности и готовности окружающих видеть в нем личность. Попытки выделить какую-либо одну деятельность (например, игровую), привязать ее к возра-

сту и объявить ведущей непродуктивной, личность ребенка развивается во многих видах деятельности (игровой, трудовой, художественной, учебной, спортивной, самообслуживания и т.д.); подлинно ведущим на этапе дошкольного возраста является опосредованное деятельностью общение его со взрослым; качественное своеобразие общения детерминирует становление психики ребенка, развитие его личности. Зависимый характер взаимоотношений ребенка с миром, старшими, младшими и сверстниками от характера сложившихся отношений с родителями составляет специфику дошкольной ступени детства.

3. Могут быть описаны две модели (основные формы) общения взрослых и детей-дошкольников в условиях как семейного, так и общественного воспитания. Первая из них – складывавшаяся десятилетиями и несущая на себе отпечаток 1930–1970-х гг., хорошо известная нам учебно-дисциплинарная модель общения. Вторая – соответствующая давним чаяниям людей, уставших от проникновения командных методов управления в сад детства, – личностно-ориентированная модель общения; условия для ее построения начали складываться только в последние годы.

Главный лозунг **учебно-дисциплинарной модели** взаимодействия взрослого с детьми: «Делай как я!» Главная цель: вооружить ЗУНами (известная аббревиатура от унылой триады «знания–умения–навыки»); главные способы общения – наставления, разъяснения, запрет, требования, угрозы, наказания, нотации, окрик. Главная тактика – диктат и/или опека. Личностная позиция – удовлетворить требованиям руководства и контролирующих инстанций. Методические указания превращаются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исключений.

Взгляд на ребенка всего лишь как на точку приложения сил воспитательной Системы. К кругу результатов относятся невротизация и психопатизация детей, преобладание реактивности над активностью, взаимное отчуждение взрослых и детей. Возникает иллюзорная уверенность взрослых в эффективности собственных воспитательных воздействий на детей. Между тем наблюдения и эксперименты показывают,

что за пределами контакта с воспитателями поведение детей резко меняется и может не иметь ничего общего с ожидаемым и должным. Воспевая необходимость формирования у детей нравственных представлений и морально оправданного поведения, идеологи учебно-дисциплинарного подхода не замечают, что существующих приемов воздействия на детей недостаточно для формирования моральной саморегуляции, что дети в стороне от «всевидящего ока» взрослых иные, чем в присутствии взрослых, что послушание детей – зачастую лишь свидетельство начал освоения детьми умения жить согласно «двойному стандарту» – «для себя» и «для тети». В рамках учебно-дисциплинарной модели воспитатель есть субъект насильственной социализации детей, подгонки их под шаблон, диктуемый наличными интересами общества (примером может служить прошедшая почти все преддиссертационные фильтры диссертация, выполненная в Донбассе на тему профориентации воспитанников детского сада на шахтерские специальности, которая, благодаря в том числе Институту дошкольного воспитания АПН СССР, на конечном этапе не была допущена к защите). Эффективность сегодняшних воздействий на ребенка отождествляется с результатами воспитания; отсроченная проверка отсутствует.

Альтернативу учебно-дисциплинарной модели составляет **личностно-ориентированная модель общения**. Воспитатель при взаимодействии с детьми придерживается лозунга: «Не рядом, и не над, а вместе!» Цель – обеспечить чувство психологической защищенности, доверия ребенка к миру, радости существования; траектории возможного развития должны быть осмыслены иначе, чем это принято: воспитывающий не программирует развитие детей согласно заранее известным его канонам (чаще всего это стремление «лепить» детей по своему образу и подобию либо согласно «инструкции»), а предупреждает возникновение известных ему возможных тупиков личностного развития детей; координирует свои ожидания и требования, предъявляемые ребенку, с задачей максимально полно развернуть замечаемые в ходе общения с детьми возможности их роста – разрешено



об авторе



В.А. Петровский,
профессор
кафедры
психологии,
ординарный
профессор НИУ
ВШЭ, глав-
ный научный
сотрудник
Института
психолого-
педагогических
проблем дет-
ства РАО, член-
корреспондент
РАО, доктор
психологиче-
ских наук

все, что не противоречит нравственным нормам и не угрожает здоровью и жизни ребенка; не «программирование», а прогнозирование и содействие развитию личности; не реализация некоего первоначально записанного замысла, а динамическое проектирование, подобно перестройке движения сюжета в романе по мере выявления собственной логики характера действующих в нем лиц; знания, умения и навыки – не цель, а средство полноценного развития личности. *Способы общения* – признание, понимание и принятие личности ребенка, основанное на формирующейся у взрослых способности к децентрации (умения стать на позицию другого, учесть точку зрения ребенка и не игнорировать его чувства и эмоции). *Тактика общения* – сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих проявления интеллектуальной и нравственной активности детей, динамика стилей общения с ребенком (многообразие стилей общения и необходимость их варьирования доказывают специальные психологические эксперименты). *Личностная позиция педагога* – исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества.

Взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях сотрудничества (отрицание манипулятивного подхода к детям).

Ожидаемые результаты – расширение «степеней свободы» развивающегося субъекта: его способностей, прав, перспектив; понимание ребенком того, что собственная свобода может ограничивать свободу других, необходимости ориентироваться на предвидимые последствия собственных действий, считаться с другими людьми. В ситуации сотрудничества преодолеваются возможный эгоцентризм и индивидуализм ребенка. Формируется качество коллективизма. Обогащаются чувства ребенка, складывается способность к эмоциональной децентрации. Воображение и мышление детей, не скованные страхом перед неудачей или насмешкой, раскрепощаются. Обогащаются творческие и познавательные способности.

Судить об успешности собственного влияния на детей взрослый может лишь на основании достоверных методов

оценки эффективности общения. Между тем в качестве таковых не могут рассматриваться оценки, которые даются сторонними наблюдателями, даже если это высокие проверяющие органы.

Сравнивая указанные модели общения взрослого с детьми, отметим, что вторая модель отвечает принципам демократизации общества, составляющей ядро процессов перестройки.

4. Предпочтение личностно-ориентированной модели потребует пересмотра представления о сущности первоочередных задач, стоящих перед дошкольной наукой. Пока что она еще не открыла для себя проблемы *личности взрослого человека*, воспитывающего ребенка. Однако выполненные в этой области немногочисленные исследования свидетельствуют о необычайной значимости данной проблемы. Взрослый, даже в ситуации формализованного общения, вносит в жизнь ребенка некие «добавки» (нечто «свое»), и в этом факте – как источник риска для развития ребенка, так и источник возможного роста его личности. Важно, что эффекты личностного влияния взрослых на детей (идеальной представленности, «персонализированности» в детях) далеко выходят за пределы намерений взрослых и могут оставаться совершенно неизвестными им. Так, показано, что свертревожные матери транслируют свою тревожность (как качество индивидуальности) детям; личностная ригидность и гибкость воспитывающих взрослых также мимовольно транслируется; авторитаризм воспитателя «встраивается» в систему взаимоотношений детей, передается ребенку.

Проводимые в этой области исследования подтверждают правоту Л.С. Выготского в том, что взрослый составляет психологический центр ситуации, в которой пребывает ребенок. Увы, «центральная фигура педагогического процесса» – воспитатель – до сих пор остается на периферии дошкольной науки. И это положение необходимо исправить. *Приоритетной задачей становится изучение закономерностей деятельности воспитателя и оптимизация его педагогической позиции.*

В психологическом аспекте – это исследование эффектов намеренного и ненамеренного влияния взрослого на

личность развивающегося ребенка, на характер складывающихся в группе детей взаимоотношений. До сих пор недостаточно изучены факты изменения границы ближайшего развития детей, их обусловленности индивидуальными особенностями воспитателя (эффекты подавления или раскрепощения ребенка); зависимость познавательных процессов, волевых проявлений, эмоционального состояния детей от стиля общения с ними взрослого. В свою очередь, предметом исследования должна выступить дифференциация достаточно многообразных стилей педагогического общения. Выявляя эффекты влияния взрослого на ребенка, психолог, конечно, не вправе ограничиваться только общением взрослого и детей. Например, наряду с зоной ближайшего развития в поле его зрения необходимо окажется и «зона вариативного развития» (А.Г. Асмолов предложил это понятие для обозначения эффекта обучения детей при их контактировании со сверстниками, порождающем в том числе непрограммируемые последствия), и предположительно существующая зона, которую можно было бы назвать «зоной развивающего обучения другого» (под нею понимается расширение круга доступных ребенку познавательных и нравственных возможностей при обучении им другого ребенка).

Исследователям, таким образом, открывается совершенно новая практически не разработанная область – **социальная психология детства**. Изыскания, ведущиеся в этой области, представляют самостоятельный научный интерес и вместе с тем образуют основу разработки формулируемого далее **принципа косвенного (опосредствованного) управления развитием личности ребенка**. Данный принцип основан на различении целей и результатов человеческой деятельности, намерений и последствий его активности, «поступков и деяний».

Суть косвенного управления в том, что желаемые эффекты развития личности ребенка не совпадают с непосредственной целью деятельности воспитывающего его взрослого или/и собственной целью ребенка; последствия действий выходят за пределы явно сформулированных задач. Так, чтобы изменить позицию ребенка, взрослый стремится

изменить свою собственную позицию, что составляет его непосредственную цель. Примером может служить перестройка характера семейного общения между супругами (осознание скрытых конфликтов и их разрешение), ведущая к преодолению тревожности ребенка, которая выступает в форме агрессии, направленной на других детей. Реализация принципа косвенного управления позволяет также добиваться изменений в поведении ребенка через изменение системы отношений к нему со стороны других детей (повышение его статуса). При характеристике данного принципа важно подчеркнуть, что содержание «сверхзадачи» взрослого не должно быть известно ребенку (правило, хорошо известное педагогам со времен А.С. Макаренко и нарушаемое почти всегда и везде, когда воспитывающий вспоминает о необходимости «воспитывать»). Так, осуществляя нравственное воспитание ребенка, взрослый избегает прямых оценок и наставлений: косвенное управление производится в виде многоаспектного взаимодействия с детьми, в ходе которого ребенок, например, «сам» открывает смысл нравственных норм, «сам» оценивает себя, занимает позицию «обучающего» или «контролера» по отношению к другому ребенку, открывает для себя мир «взрослых» чувств, сталкиваясь с примерами отзывчивости старших. Во всех этих случаях личностно-образующий эффект богаче тех целей, которые непосредственно реализует ребенок (верно ответить на вопрос взрослого, проследить за правильностью поведения другого, высказать свое суждение о сказке, например, предпочесть одного сказочного героя другому и т.п.).

Условием использования принципа косвенного управления является построение звена психологической диагностики, а в дальнейшем отслеживание самим воспитателем результатов его воздействия на детей (самодиагностика). Разрабатываемые в советской психологии методы, в частности, метод отраженной субъектности (В.А. Петровский), позволяющий регистрировать следы воздействий взрослого на ребенка в системе изменений мотивационных, познавательных, волевых проявлений последнего, дают возможность решить эту перспективную задачу.

5. Обращение к личности ребенка, нацеленность общества на стимуляцию развития личности, словом, принятие личностно-ориентированной модели воспитания детей в противовес учебно-дисциплинарной потребуют перестройки всей системы подготовки и переподготовки воспитателей детских садов. Необходимо при этом достаточно точно охарактеризовать цели такой образовательной работы, научные и организационные условия, при которых они могут быть не только провозглашены, но и достигнуты.

Цель: подготовить воспитателя, способного включиться в процесс «выращивания» личности детей, следовательно, воспитателя, который сам является личностью в высоком смысле этого слова. Профессионально воспитатель должен быть подготовлен к участию в следующих трех видах деятельности:

1) воспитание (в единстве с обучением) как трансляция ребенку социально значимого опыта и «смыслов», открытых ему, воспитателю, лично, что в целом должно представлять значимость для ребенка как развивающейся личности; существенно важным условием воспитания является обучение воспитателя «технологии» общения с ребенком;

2) диагностика личностного развития детей с опорой на современные психодиагностические методы; воспитатель должен располагать знаниями, позво-

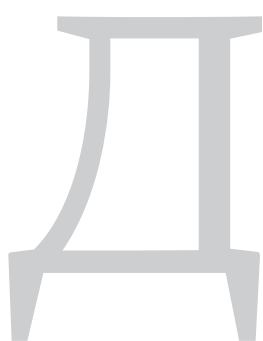
ляющими ему в определенных пределах оценивать и прогнозировать происходящие изменения в личности ребенка, характер межличностных взаимоотношений в группе и т.д.;

3) психокоррекция – в тех пределах, в каких это представляется допустимым без обращения к психотерапевту или психиатру. Подготовленность воспитателя к решению этих задач образует то, что может быть названо педагогической культурой, профессиональной компетентностью педагога.

Подготовка дошкольных работников должна осуществляться в вузах (а не в педагогических училищах, как ныне), при обязательности углубленного изучения слушателями курсов психологии, педагогики, философии, психиатрии, детской психотерапии, дефектологии; будущие воспитатели должны приобрести опыт участия в деловых играх, тренинговых группах (тренинга сензитивности, видеотренинга, ознакомиться с элементами транзактного анализа) – так же как и будущие учителя, воспитатели детских садов должны быть знакомы с основами актерского мастерства.

Следует в ближайшие годы развернуть в стране центры психолого-педагогической консультации воспитателей детских садов и родителей, привлекая к этой работе психологов, психиатров, психотерапевтов, дефектологов, методистов дошкольного воспитания.

Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения молодежи: этапы пройденного пути



Демократические преобразования в российском обществе потребовали неотложных изменений практически во всех сферах общественной жизни. Безусловно, воспитание не стало исключением, так как решение задач социально-экономического, нравственного и куль-

турного развития общества невозможно без формирования личности, обладающей достаточным уровнем знаний норм и правил поведения. Все это требует значительной активизации научных исследований в области разработки и совершенствования теорий воспитания, а также осмысления места и роли воспитательно-профилактической деятельности в целостном педагогическом процессе.

По мнению В.Г. Бочаровой, многолетний опыт воспитательно-профилактической работы в нашей стране характеризуется фактическим отсутствием собственно превентивной профилактики: усилия в массовой практике сосредоточивались не на выявлении и устранении причин негативных явлений, а на борьбе с их следствиями [1]. Профилактика (от греч. *prophylaktikos* – предохранительный) – это предварительные меры для недопущения чего-либо. Мы определяем понятие *профилактика девиантного поведения* как комплекс своевременных мер, направленных на предупреждение и устранение

неблагоприятных факторов и условий, детерминирующих девиантное поведение личности и ее десоциализацию.

Необходимость совершенствования профилактической работы обуславливает обращение к исторической практике воспитания и социализации, к обширному опыту социально-педагогической деятельности по профилактике девиантного поведения и предупреждения правонарушений.

В русской дореволюционной педагогике середины и конца XIX в. широко рассматривались вопросы нравственного воспитания личности, на социализацию которой оказывали влияние в основном семья и религия. В этот же период возникает вопрос влияния среды на воспитание и развитие ребенка. К.Д. Ушинский писал, что надо знать «человека в семье, среди народа... во всех возрастах, во всех классах» [10, с. 138].

Интерес для исследуемой проблемы представляет анализ состояния педагогической теории и практики в послереволюционный период отечественной истории XX в., когда отмечался резкий всплеск правонарушений среди молодежи. Это было обусловлено социальным положением многих детей в тот период – сиротством, беспризорностью.

В 1920–1930-е гг. были заложены методологические основы социального воспитания, возрастной и педагогической психологии. Именно в тот период в России был внедрен опыт практического использования психологии в обу-



об авторе



Е.М. Попова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ СПО г. Москвы «Колледж городской инфраструктуры и строительства № 1»

чении и воспитании детей, и связан он с развитием педологии. Педология внесла большой вклад в исследование личности ребенка, формирование возрастной психологии, развитие методов психодиагностики. Многие психологические труды педологов имеют педагогическую направленность.

Педология как наука подверглась резкой критике в известном постановлении ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», что повлекло за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, такими как Л.С. Выготский, П.П. Блонский, М.Я. Басов и другие. Только в конце 1960-х гг. в нашей стране возобновился интерес к практической психологии.

Многолетний опыт воспитательно-профилактической работы в нашей стране характеризуется фактическим отсутствием собственно превентивной профилактики: усилия в массовой практике сосредоточивались не на выявлении и устранении причин негативных явлений, а на борьбе с их следствиями.

Педагогическая наука 1920–1930-х гг. изучает проблемы социального воспитания, роль школы в социализации личности, влияние микросреды на развитие подростка, поднимает вопросы развития ученических и трудовых коллективов и самоуправления в них. В указанный период деятельность таких выдающихся педагогов, как В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, направленная на помощь обездоленным, «выбитым из социальной колеи» детям, раскрыла методы и содержание коррекционно-реабилитационной работы с трудновоспитуемыми подростками. Главным фактором коррекционной работы выступала созданная и организованная ими воспитывающая среда. Разница заключалась лишь в том, что Шацкий создавал такую среду в открытом социуме по месту жительства воспитанников, Сорока-Росинский – в школе для трудновоспитуемых детей, а Макаренко – в детской колонии для несовершеннолетних преступников.

Видный общественный деятель, педагог, теоретик профессиональной педаго-

гики Н.К. Крупская (1869–1939) также подчеркивала, что школа должна быть связана с окружающей жизнью, интересами ребенка, создавать условия для развития личности. Она утверждала, что воспитание коллективиста должно быть соединено с воспитанием гармонично развитого, дисциплинированного человека. Н.К. Крупская считала, что сложные вопросы воспитания могут быть разрешены только при тесном контакте родителей и педагогов, и лишь при этом условии школа и семья смогут преодолевать трудности, которые встречаются в практике воспитания [4]. Она уделяла большое внимание развитию самоуправления и молодежных общественных организаций (пионерии, комсомола), считая их школой коллективизма, патриотизма и нравственного воспитания молодежи на благо общества. При этом Крупская подчеркивала, что поле для развития самоуправления в профессиональных школах гораздо шире, чем в школах, не связанных с производством [3]. В своих выступлениях она говорила о необходимости специальной подготовки детей к выполнению организаторских функций, предлагала методику развития организаторских способностей, навыков и умений. Основы ученического самоуправления, разработанные Н.К. Крупской, были развиты в практической деятельности А.С. Макаренко.

Выдающийся педагог-новатор А.С. Макаренко (1888–1939) создал стройную систему воспитания «трудных» подростков. Ядром педагогической теории Макаренко является его учение о коллективе. Под коллективом Макаренко понимал не случайное скопление людей, а объединение их во имя общей цели, в общем труде, в организации этого труда. Коллектив, по его мнению, – объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, соотношением и взаимозависимостью частей, это социальный организм, обладающий органами самоуправления. «Коллектив способствует воспитанию энергичных и активных членов общества, способных найти верные нравственные критерии для личных поступков и потребовать от других поведения в соответствии с этими критериями» [5, с. 16]. Дело педагога – мудрое руководство коллективом.

Среди основных принципов развития коллектива Макаренко выделял развитие самоуправления, создание и поддержание традиций коллектива, установление дисциплины, ориентировку на будущее по системе «перспективных линий» и др. Интересной с точки зрения профилактики девиаций является идея защищенности каждого в коллективе, когда каждый воспитанник чувствует себя в безопасности от насилия, издевательств, обид. Это чувство не внушается взрослыми, а приходит в результате создания всего уклада жизни коллектива. В этом вопросе Макаренко обращал внимание педагогов на необходимость развития привычки уступать товарищу, «уметь тормозить себя» при возникающих спорах.

Макаренко считал, что влиять на отдельную личность можно, действуя на коллектив, членом которого является эта личность. Это положение он называл «принципом параллельного действия», в котором реализуется лозунг: «все за одного, один за всех». «Принцип параллельного действия», однако, не исключает применения «принципа индивидуального действия» – прямого, непосредственного воздействия педагога на отдельного воспитанника.

А.С. Макаренко считал, что воспитание не должно быть нетрудовым, и стремился воспитать в своих колонистах умение заниматься любым видом труда, независимо от того, нравится он или нет. Из неинтересной обязанности труд постепенно становится источником творчества, предметом гордости и радости. В учреждениях, которыми руководил Макаренко, была выработана своя система трудового воспитания, был установлен обычай: самую трудную работу поручать лучшему отряду. Трудовая деятельность воспитанников постоянно развивалась и совершенствовалась. Начав в колонии им. М. Горького с простейших видов сельскохозяйственного труда для нужд своего коллектива, Макаренко затем перешел к организации производительного труда воспитанников в кустарных мастерских. Своей высшей формы трудовая деятельность достигла в коммуне им. Ф.Э. Дзержинского, где старшие воспитанники обучались в средней школе и работали на производстве со сложной техникой, требующей высококвалифи-

цированного труда. Например, на заводе коммуны, открытом в 1931 г., изготавливались фотоаппараты марки «ФЭД» (в честь Ф.Э. Дзержинского) и электрошверла. Макаренко считал, что хорошо организованный производственный труд является одним из основных звеньев воспитательной системы. Воспитание в условиях производственной деятельности получило свое развитие в системе школ ФЗУ (фабрично-заводского ученичества), профшкол, ремесленных училищ и далее – в системе начального профессионального образования России.

С конца 1930-х гг. главным институтом воспитания ребенка была признана школа, и педагогическая мысль была направлена в русло изучения ее влияния на развитие и социализацию личности. В 1940 г. вышел Указ № 37 Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР», положивший начало созданию системы профессионального образования. Школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), ремесленные и железнодорожные училища стали не только центром подготовки квалифицированной рабочей силы, но и мощным фактором воспитания и успешной социализации молодежи [3].

Под коллективом Макаренко понимал не случайное скопление людей, а объединение их во имя общей цели, в общем труде, в организации этого труда.

В период Великой Отечественной войны в учебных заведениях системы трудовых резервов основной контингент составляли подростки, потерявшие в годы войны родителей, дети-сироты, выпускники детских домов. Большинство учащихся были оторваны от семьи и дома, так как действовал принцип призыва и мобилизации молодежи на учебу из различных областей и районов. Все это обуславливало высокую концентрацию «трудных» подростков, в связи с чем вопросы профилактики правонарушений, безнадзорности и беспризорности занимали важное место в работе педагогических коллективов.

Ремесленные училища и школы ФЗО тревожили нарушения дисциплины, са-

мовольные уходы, факты хулиганства, воровства и других правонарушений. Данное обстоятельство требовало от педагогических коллективов серьезных усилий для приобщения подростков к знаниям, нравственности, культуре и профессиональному труду. В 1942 г. в учебных заведениях трудовых резервов была введена должность заместителя директора по политической части, которая предусматривала организацию воспитательной работы, укрепление дисциплины и сознательности среди учащихся, а также были введены должности воспитателей общежитий, занимающихся вопросами организации быта, отдыха и досуга воспитанников [3]. В августе 1943 г. Совнарком РСФСР утвердил «Правила для учащихся», в которых устанавливались правила культурного поведения, определялись обязанности ученика по отношению к учебе, товарищам, педагогам, родителям. В этот период появились новые направления воспитательной работы с «трудными» подростками, призванные повысить их сознательность, политическую грамотность, гражданскую позицию, – политчасы, курсы «Наша великая Родина», «Основы политических знаний» [4].

Важными факторами воспитания молодежи и организации ее досуга в системе профессионального образования всегда были физическая культура и обязательная допризывная военная подготовка. В военные годы это направление получило такое массовое развитие, что в 1943 г. Постановлением Совнаркома СССР было учреждено Всесоюзное спортивное общество «Трудовые резервы». Общество регулярно проводило Всесоюзные спартакиады, которым предшествовала организация массовых соревнований внутри училищ. За 50 лет существования общества «Трудовые резервы» было подготовлено около 40 млн значкистов ГТО, 12 650 мастеров спорта, 620 мастеров спорта международного класса, что доказывает высокий уровень и массовый характер физкультурно-оздоровительной работы в системе профессионального образования [3].

В 1940–1950-е гг. в училищах, школах и на предприятиях активно создавались комнаты боевой и трудовой славы, музеи, через которые подростки знакомились с героической историей своих школ

и предприятий. Сегодня развитие музейной педагогики в образовательных учреждениях вновь приобрело важное значение для воспитания подрастающего поколения. Успешный практический опыт работы с девиантными подростками показывает такая форма музейной педагогики, как поисковая работа – организация экспедиций по поиску и перезахоронению останков воинов в местах боев Великой Отечественной войны.

Успешная социализация молодежи в системе профессионального образования обеспечивается в том числе и за счет ее приобщения к самостоятельному профессиональному труду, воспитания любви к своей профессии. В 1950-е гг. широкое распространение получили научно-технические кружки, конференции и другие формы технической пропаганды, что способствовало профессиональному воспитанию молодежи [3].

Социально-педагогическая теория и практика XX в. была обогащена опытом социально-педагогических движений, таких как тимуровское движение 1940-х гг., «коммунарское» движение 1950–1960-х гг., на практике развивших идеи Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданского о творчестве, социальной инициативе молодежи как основах в предупреждении правонарушений.

«Коммунарское движение», созданное по инициативе ленинградского философа и педагога-исследователя И.П. Иванова как альтернатива бюрократическим пионерским и комсомольским активам школ, представляло собой молодежное инициативное субкультурное объединение. Основная методика этого движения – методика «коллективного творческого дела (КТД)». Добровольность участия, коллективное планирование, исполнение и оценка сделанного, традиция временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора», традиция «откровенные разговоры» (каждый говорит откровенно о каждом, в том числе и о взрослых) и другие идеи были опробованы в работе при Домах пионеров, на многодневных «сборах», в летних палаточных лагерях труда и отдыха. Результаты применения этой методики давали основание И.П. Иванову утверждать, что коммунарские объединения по шкале А.С. Макаренко являются коллективом «третьей стадии развития»

(первая стадия – это когда требования предъявляет руководитель, вторая стадия – «актив», третья стадия – каждый член коллектива).

Воспитание в коммунах осуществлялось в соответствии с принципом «скрытой педагогической позиции», через организацию «воспитывающих ситуаций», «коллективную творческую деятельность», а не открытыми средствами воспитательного воздействия; возможно, именно поэтому в объединениях «коммунаров» проблемы правонарушений практически не стояли на повестке дня. Это подтверждает мысль Макаренко и его последователей о возможностях воспитания в коллективе и через коллектив [9].

В 1960–1970-е гг. в отечественной педагогике возобновляется интерес к проблемам девиантного поведения личности. В этот период такие ученые, как М.А. Алемаскин, Е.В. Болдырев, В.Л. Гиндикин, В.С. Пилипец, В.А. Сухомлинский, Л.М. Зюбин, А.С. Белкин, И.А. Невский и другие, исследовали причины отклонений в поведении личности, проблемы развития психики, уровень социопатогенеза личности. В типизацию трудных детей вводятся понятия «педагогически запущенный», «социально запущенный», «несовершеннолетний преступник».

Несмотря на повышение общего воспитательного потенциала в нашей стране в 1970–1980-е гг., одной из злободневных проблем воспитательной работы оставалась проблема перевоспитания и социализации педагогически запущенных, трудных подростков. Особенно остро она стояла на повестке дня педагогических коллективов начального и среднего профессионального образования. Статистика тех лет показывает, что большинство правонарушений несовершеннолетних приходилось на долю учащихся профтехучилищ, причем более 20% правонарушений совершалось в период производственных практик и пропусков занятий [3]. Исследования причин девиантного поведения на протяжении десятилетий были запретной темой, и лишь к середине 1980-х гг. данная тема стала объектом исследований.

Анализ исследований Е.Я. Бутко [2], Г.А. Чередниченко [11], В.С. Собкина [8] и других раскрывает следующие причины сложностей педагогических

коллективов профтехучилищ в профилактике правонарушений.

1. Существовал план набора в профтехучилища и план выпуска школ, обязанных направлять определенный процент выпускников VIII классов в профтехучилища. Это приводило к тому, что многие ребята не имели мотивации к получению той или иной профессии, так как попадали в ПТУ не по собственному выбору. Кроме того, школы «вытесняли» из своих рядов именно слабоуспевающих и не отличающихся хорошей дисциплиной учащихся.

2. Контингент учащихся профтехучилищ пополнялся во многом за счет иногородней молодежи. Например, в московских училищах учащихся из других областей было свыше половины, а в ПТУ строительного и текстильного профиля – 90–100%. Отрыв от семьи приводил к ослаблению социального контроля, усилению влияния «опытных» ровесников, искаженному представлению о взрослости, что обуславливало приобщение учащихся к вредным привычкам и другим формам асоциального поведения.

3. В ПТУ существовала высокая текучка кадров. Например, в 1976 г. в РСФСР сменилось 17,2% мастеров производственного обучения (п/о), 21,9% воспитателей, 17,1% заместителей директоров по воспитательной работе. В 1989 г. инженерно-педагогические коллективы ПТУ лишились 43 тыс. человек, а вакантное число должностей преподавателей и мастеров п/о составило 26 тыс.

4. Вследствие недостаточной профессиональной и психолого-педагогической подготовки инженерно-педагогических кадров уровень воспитательной работы в ПТУ был невысоким. Например, в 1959 г. только 44% мастеров п/о имели высшее образование, в 1971 г. – 54,7%. В 1976 г. Министерство высшего и среднего специального образования СССР издало указ, в соответствии с которым преподаватели техникумов и училищ должны один раз в пять лет повышать свою квалификацию. В 1978 г. приказ Госпрофобра обязывал преподавателей и мастеров п/о, не имеющих педагогического образования, сдать зачет по основам педагогики, психологии и методики обучения в течение первого года работы [3, с. 526].

В период 1970–1980-х гг. самым распространенным путем пополнения педагогических коллективов профтехучилищ были индустриально-педагогические техникумы, которые выпускали мастеров п/о. Практика показывала, что выпускники данных техникумов слабо закреплялись в профтехучилищах, уходя на производство. Одной из причин такого положения дел была недостаточная подготовленность к проведению учебно-воспитательного процесса. Например, анализ учебного плана индустриально-педагогического техникума середины 1970-х гг. по специальности «Обработка металлов резанием» [3, с. 515] показывает, что из 3672 ч теоретической подготовки только 157 ч отводилось на психологию и педагогику, что составляет 4,3%. Этот факт подтверждает слабую ориентацию на педагогическую деятельность у выпускников индустриально-педагогических техникумов и низкие воспитательные возможности тех, кто оставался работать в педагогических коллективах. Проблема психолого-педагогической компетентности кадров начального и среднего профессионального образования актуальна и сегодня.

Введение института социальных педагогов и психологов в профессиональные образовательные учреждения частично компенсирует проблему недостающей психолого-педагогической подготовки педагогов и мастеров производственного обучения.

Интерес к проблематике профилактики девиаций, характерной для социальной педагогики, обострился в нашей стране в конце 1970-х – начале 1980-х гг. Исследователи В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин развивают идею педагогики среды (В.Д. Семенов). М.А. Галагузова, В.Д. Семенов и их коллеги занимаются исследованиями в сфере собственно социальной педагогики, возрождая и это понятие, и само направление в науке [6].

В 1990 г. специальность «социальная педагогика» была включена в Классификатор направлений и специальностей высшего профессионального образования, и началась подготовка кадров для этой профессии. В 1991 г. профессия «социальный педагог» была включена в российский тарифно-квалификационный

справочник и утверждена ее квалификационная характеристика [12].

С конца 1980-х гг. происходит интенсивное становление психологической службы в отечественной системе образования. В 1988 г. вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны. Данное постановление определило социальный статус, права и обязанности школьного практического психолога. Общественное признание психологической службы получила на I съезде практических психологов образования РФ, который состоялся в июне 1994 г. На этом съезде было отмечено, что психологическая служба становится органичным и незаменимым элементом государственной службы образования, которая определяет стратегию педагогики в условиях развития инновационных процессов и способствует гуманизации всей системы образования [7].

Служба практической психологии в нашей стране уже доказала свою состоятельность в решении таких проблем, как выявление индивидуальных особенностей и возможностей развития ребенка, оказание психологической помощи семье, психологическая поддержка при определении профессиональной карьеры и профессиональной адаптации, а также выявление причин отклонения в развитии личности, профилактика и коррекция девиантного поведения. Введение института социальных педагогов и психологов в профессиональные образовательные учреждения частично компенсирует проблему недостающей психолого-педагогической подготовки педагогов и мастеров производственного обучения.

В начале 1990-х гг. во многом были утрачены традиции воспитательной работы с молодежью, разрушена системность образовательного пространства. После самороспуска пионерской и комсомольской организаций, выполнявших воспитательную функцию, вакуум практически не был заполнен альтернативными молодежными организациями. При этом обострения в социально-экономической среде, потеря идеологических ориентиров обусловили дезориентацию молодежи. В результате произошел резкий скачок преступности, наркомании и ал-

коголизации молодежи. Для решения этих проблем вышел ряд федеральных и региональных законов, составляющих правовую основу профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Значительное место в системе государственных профилактических мер девиантного и криминального поведения отводится образовательным учреждениям. В соответствии с законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», образовательные учреждения решают следующие задачи: оказание социально-психологической и педагогической помощи несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении; выявление несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия, принятие мер по их воспитанию и получению ими основного общего образования; выявление семей, находящихся в социально опасном положении; обеспечение организации общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних; осуществление мер по реализации программ и методик, направленных на законопослушное поведение. Данные задачи требуют от педагогических коллективов совершенствования профилактической и всей воспитательной работы.

В 2000-е г. социально-педагогические аспекты девиаций разрабатывали исследователи С.А. Беличева, И.А. Ершова, Я.В. Малыхина, О.С. Осипова, Е.А. Потолова, И.В. Севастьянова и другие, вопросы деятельности школы и внешкольных учреждений по профилактике асоциального поведения и правонарушений – И.Н. Закатова, Н.А. Катаева, Л.Е. Никитина, А.Б. Фомина, Л.Р. Хусаинов и другие. Изучению деятельности школы в контексте профилактики правонарушений посвящены работы Ю.В. Гербеева, Г.И. Забрянского, В.В. Коклюхина, Н.Д. Кузнецовой, Г.П. Медведева, И.Б. Михайловской, А.Ф. Никитина, Р.В. Овчаровой, В.Г. Степанова, В.Д. Шадрикова и других.

Таким образом, в отечественной науке и практике накоплен обширный опыт социально-педагогической деятельности

по воспитанию и социализации молодежи, в том числе по профилактике девиантного поведения. Анализ литературных источников позволил нам разработать следующую периодизацию отечественной социально-педагогической практики по вопросам профилактики девиантного поведения:

- 1920–1930-е гг. – этап фокусирования проблем девиаций: поиск гармоничного сочетания индивидуального, коллективного и общественного воспитания, условий взаимодействия социальной среды и школы, форм и методов коррекционной социально-педагогической деятельности; введение в педагогику понятий «педагогика среды» (С.Т. Шацкий), «принцип параллельного действия» (А.С. Макаренко); формирование основ ученического самоуправления (Н.К. Крупская и другие);

- 1940–1950-е гг. – этап поиска новых форм профилактики девиаций: запрет исследований в области психологии личности, психопрофилактики, в том числе девиаций; поиск новых форм профилактики правонарушений и безнадзорности путем нравственного воспитания, патриотизма, укрепления здоровья, сознательной дисциплинированности «трудных» подростков, развития самоуправления в рамках разнообразных общественных движений молодежи;

- 1960–1970-е гг. – этап обобщения опыта: возрождение психолого-педагогических исследований по проблеме девиаций и причин отклонений в поведении; обобщение и диалектическое развитие педагогического опыта К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской и других отечественных педагогов; введение понятия «коллективное творческое дело (КТД)», возрождение понятия «педагогика среды», широко применяемых в современной педагогике;

- 1980–1990-е гг. – переломный этап: поиск новых подходов к решению вопросов превентивной профилактики на фоне всплеска преступности вследствие социально-экономического и духовно-нравственного кризиса в обществе; снижение и потеря воспитательных потенциалов общественных молодежных организаций (пионерии, комсомола); повышение воспитательно-профилактического потенциала образова-

тельных учреждений путем введения института социальных педагогов и психологов; создание нормативно-правовой базы по профилактике девиаций в демократическом обществе РФ;

• 2000-е гг. – этап расширения возможностей превентивной практики: поиск инновационных подходов к решению проблемы профилактики молодежи; формирование и развитие сети специализированных учреждений для реабилитации и оказания помощи детям и семьям, попавшим в социально опасное положение; определение на законодательном уровне компетенции органов и учреждений системы образования в сфере профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; развитие социально-психологических служб в образовательных учреждениях профессионального образования; интеграция взаимодействия профессиональных образовательных учреждений и организаций системы профилактики города (округа, района).

Проблема профилактики девиантного поведения молодежи интересует многочисленных представителей различных наук: психологии, педагогики, медицины, юриспруденции, при этом применение результатов исследований, которые проводятся в достаточно узкоспециализированных научных отраслях, непосредственно не связанных с деятельностью реально действующих образовательных учреждений, весьма затруднительно на практике. Поэтому сегодня возникла острая необходимость объединить и систематизировать результаты разнообразных отечественных исследований по проблемам девиантного поведения молодежи в контексте единого прикладного психолого-педагогического знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. М.: Аргус, 1994.
2. Бутко Е.Я., Денисов Н.А. Иногородняя молодежь в профтехучилищах Москвы и Ленинграда // Социологич. исслед. 1988. № 4. С. 73–74.
3. История профессионального образования в России / Под науч. ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова, Е.Г. Осовского. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003.
4. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. М.: Просвещение, 1982.
5. Макаренко А.С. О воспитании: Золотой фонд педагогики / Сост. Д.И. Латышина. М.: Школьная Пресса, 2003.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: ИЦ «Академия», 2000.
7. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2006.
8. Собкин В.С., Писарский П.С. Социологический портрет учащегося ПТУ. М.: Министерство образования РФ, 1992.
9. Соколов Р.В. Социальная педагогика детско-подросткового клуба по месту жительства // На путях к новой школе. 2004. № 3. С. 3–56.
10. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 8. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
11. Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь. М.: Мысль, 1985.
12. Штинова Г.Н., Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Социальная педагогика: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «социальная педагогика» / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. М.: ИЦ «Владос», 2008.

Стандарты профессиональной деятельности учителя – инструмент оценки качества педагогического образования

Общепризнано, что одним из важнейших элементов повышения качества школьного образования является улучшение образования учителей и системы повышения квалификации. В связи с этим в последние годы резко увеличилось число исследований профессиональной деятельности и профессиональной биографии учителей, в ходе которых были выявлены характеристики успешной деятельности учителя. Эти характеристики являются одним из источников для создания стандартов педагогического образования в экономически развитых странах. Другим источником стандартов являются исследования того, какие содержание, формы и последовательность обучения в рамках профессионального образования способствуют развитию компетентностей. Каждый отдельный стандарт¹ имеет основания в *фундаментальной теории*, построенной на основе этих исследований. Кроме этого, современные стандарты профессионального или высшего образования в целом должны учитывать интернациональный контекст [2; 6; 8].

После того как стандарты сформулированы, они обсуждаются в профессиональном сообществе. В литературе отмечается, что одной из важнейших функций

проектов по разработке и утверждению стандартов педагогического образования является инициирование дискуссии о проблемах образования учителей и путях его улучшения. Активное участие профессорско-преподавательского состава высших школ и университетов в дискуссии о стандартах и их формулировке само по себе способствует развитию профессионального образования, побуждает университеты совершенствоваться. При этом обоснованность стандартов на фундаментальной теории, исследованиях или широком консенсусе является необходимым условием их принятия сообществом ученых и практиков. Введение стандартов вне такой демократической процедуры представляется мало эффективной мерой [7; 8].

В данной статье мы хотим представить исследование качества педагогического образования с помощью стандартов, проведенное в Швейцарии исследовательской группой под руководством Фрица Озера – директора департамента педагогических исследований и профессора педагогики и педагогической психологии в университете Фрибурга [5]. Это исследование, пользующееся огромным авторитетом и интернациональным признанием, оказало влияние на международную дискуссию о стандартах педагогического образования². Ни одна монография, сборник статей или мате-

¹ За рубежом «стандарты» употребляются только во множественном числе. Стандарт в единственном числе означает отдельную формулировку, в которой описывается либо одна конкретная компетентность, либо один структурный элемент более общей компетентности. Отдельные стандарты объединяются в группы по категориям.

² По нашим подсчетам, эта работа является самым цитируемым исследованием в немецкоязычных публикациях на данную тему. Работы Озера были переведены также на английский язык и опубликованы в США (см. [4]).



об авторе



В.К. Загвоздкин, старший научный сотрудник Центра стратегии развития образования ФИРО, кандидат педагогических наук

риалы многочисленных конференций на тему образования учителей не обходятся без упоминания и высокой оценки работы исследовательской группы под руководством Озера. В силу исключительного значения данного исследования мы решили воздержаться от общего обзора и анализа проблемы стандартов образования учителей и их источников и сосредоточиться на достаточно подробном разборе данной работы.

Стандарты должны иметь следующие характеристики: их основой является теория; они базируются на исследованиях; они представляют собой масштаб для измерения качества; наконец, они реализуются в практической и рефлексивной деятельности.

Один из самых авторитетных немецких специалистов по изучению качества обучения Андреас Хельмке так оценивает стандарты, разработанные Озером: «По моему мнению, стандарты Озера³ имеют по сравнению с простым перечислением факторов успешного обучения два решающих преимущества: с одной стороны, они охватывают наряду с собственно обучением и другие компетентности, важные для успешной профессиональной деятельности учителя. С другой стороны, они настолько более детализированы и конкретизированы, что могут использоваться как для разработки программ подготовки учителей, так и в качестве инструментов оценки педагогического образования, проводимого задним числом непосредственно по окончании обучения или спустя несколько лет практической работы. Их можно применять и в системе повышения квалификации, и для внутришкольной работы. Эмпирический опрос учителей, основанный на стандартах Озера, может служить солидной базой для планирования повышения квалификации учителя без отрыва от работы» [1, с. 115–116]. Экспертиза Министерства образования и науки Германии, касающаяся стандартов образования, посвящает стандартам Ф. Озера отдельный раздел [7, с. 22–30].

³ Монография, в которой опубликованы обсуждаемые в данной статье стандарты и результаты исследования качества педагогического образования [4], написана рядом авторов и издана Ф. Озером и Й. Олькерсом. Однако в литературе их называют «стандарты Ф. Озера», так как разделы, посвященные формулировкам стандартов, и комментарии к ним написаны Ф. Озером.

⁴ Этому анализу и разбору посвящены обширные разделы итоговой работы Ф. Озера и Й. Олькерса [5], общий объем которой составляет 600 страниц убористого текста!

КОНЦЕПЦИЯ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Ф. ОЗЕРА

Свой подход к определению параметров учительских компетентностей Озер разработал, опираясь на дискуссии о профессиональных стандартах, их критериях и показателях, проводившиеся прежде всего в США, но также и в странах Европы. Он и его сотрудники тщательно и критически проанализировали весь имеющийся на сегодняшний день материал по данному вопросу⁴. Идеи, высказанные в этих дискуссиях, были обобщены и развиты дальше. На этой основе были сформулированы стандарты и разработан дифференцированный инструментарий для эмпирических исследований в области обучения учителей.

Понятие «стандарт» в данном исследовании включает два компонента и относится как к профессиональной компетентности, так и к оптимальным путям ее достижения. Иными словами, под стандартом «понимают определенный уровень качества, признавая одновременно, что он достижим более или менее хорошим, т.е. оптимальным путем» [5, с. 216]. Имеется в виду идеальный уровень способностей, о котором с самого начала известно, что его достигают не полностью, а лишь в той или иной степени приближения. «Профессиональный учительский стандарт – это комплексный, постоянно повторяющийся в различных контекстах и с различным содержанием образ поведения, который питается различными теориями, обновляется с учетом результатов различных научных исследований, осуществляется лучше или хуже (по качеству) и, в конце концов, на практике успешно выполняется в самых разнообразных, в зависимости от контекста, вариантах» [5, с. 225]. Стандарты должны иметь следующие характеристики: их основой является теория; они базируются на исследованиях; они представляют собой масштаб для измерения качества; наконец, они реализуются в практической и рефлексивной деятельности.

В общепринятой классификации стандартов образования, разработанных для

учащихся, различают три уровня: минимальные, средние и максимальные стандарты достижений. Для своего исследования Ф. Озер принципиально выбирает максимальные стандарты. Он пишет: «Стандарты должны:

- отражать высокие ожидания, а не ожидания минимальной компетентности;
- обеспечивать наблюдение и руководство, но не становиться национальным учебным планом;
- быть национальными, а не на уровне субъектов федерации;
- быть добровольными, а не устанавливаемыми федеральным правительством;
- быть динамичными, а не статичными» [5, с. 226].

Таким образом, стандарты, по Озеру, с одной стороны, выражаются в уровне достижений и квалификации, а с другой – могут служить руководством для обучения и оценки его эффективности (evaluation). Формулировки стандартов учительской профессии должны отвечать определенным параметрам, а именно, описывать способности, которые (а) теоретически обоснованы, (б) имеют под собой фундаментальные исследования, (в) базируются на реальной, живой практике, (г) поддаются критериальной оценке [3, с. 210].

Отсутствие одного из четырех указанных аспектов говорит о том, что формулировка стандарта не является полной и не соответствует требованиям ответственной педагогической деятельности. Для наглядности Озер применяет метафору о пилотах самолета: стандарты, действующие для обучения пилотов, дают пассажиру уверенность в том, что он целым и невредимым долетит до места. Озер пишет: «Образ действия без базовой теории основывается в лучшем случае на правилах – ни на чем более. В худшем случае он является простым рецептом. Теория без традиции живой практики остается недейственной. И образ действий без эмпирической перепроверки их эффективности часто является слепым. Таким образом, необходимы, как это показано, все четыре критерия, чтобы можно было говорить о стандарте. Особенно необходимы признаки развития и качества, чтобы можно было отличить более грамотное применение от менее грамотного» [5, с. 210].

СОДЕРЖАНИЕ И КОНКРЕТНАЯ ФОРМУЛИРОВКА СТАНДАРТОВ

Итак, на основе критического анализа имеющихся на сегодняшний день данных исследовательской группой под руководством Озера было сформулировано в общей сложности 88 стандартов, скомпонованных по 12 тематическим группам (разделам). Рассмотрим стандарты каждой группы и дадим краткое пояснение к ним [5, с. 230–243].

1. Взаимоотношение между учителем и учениками

Стандарты, зафиксированные в первой группе, касаются практикуемой учителем эмпатии, которая способствует росту позитивных ожиданий у учащихся, а также препятствует возникновению так называемой выученной беспомощности. Хорошие отношения между учителем и учениками в классе устанавливаются, когда способность учителя к эмпатическому пониманию детей *выражается в форме словесной поддерживающей обратной связи*. В основе этой группы стандартов лежит положение о том, что хорошая позитивная связь (отношение) между учителем и учащимися не только способствует высоким достижениям и росту учебной мотивации, но и является ценностью сама по себе.

На основе критического анализа имеющихся на сегодняшний день данных исследовательской группой под руководством Озера было сформулировано в общей сложности 88 стандартов, скомпонованных по 12 тематическим группам (разделам).

Стандарты в разделе «Взаимоотношение между учителем и учениками» формулируются следующим образом.

В процессе обучения я научился:

- 1) в конкретных ситуациях понимать образ мыслей и действия учащихся;
- 2) давать учащимся продуктивную обратную связь;
- 3) разными способами (также и символически) поощрять учебные и социальные достижения учеников;
- 4) предотвращать ситуации, в которых учащиеся получают повторяющийся опыт, ведущий к выученной беспомощности;
- 5) тому, как я своими позитивными ожиданиями могу поддержать развитие учеников (эффект Пигмалиона);
- 6) тому, как помочь робким и боязливым учащимся повысить свою уверенность в себе и самооценку благодаря опыту успеха.

2. Поддерживающее наблюдение (диагностика) и поддерживающие действия

В этой группе стандартов речь идет о различных трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся в ходе обучения. Трудности могут иметь различные основания. Они могут корениться в психологии развития, во взаимодействии с окружающими или являться типичными учебными нарушениями. Все эти виды трудностей лежат на различных уровнях и плоскостях, изучаемых отдельными разделами психологии. Поэтому в основу этих стандартов должно быть положено изучение разных теорий, в которых рассматриваются разные виды трудностей в прикладном аспекте, т.е. в связи с конкретными методами диагностики и поддержки. В этой группе стандартов диагностика и педагогическое вмешательство рассматриваются как часть педагогической работы, которая направлена не только на обучение, но и на воспитание. Таким образом, воспитательный аспект становится неотъемлемой характеристикой успешной работы учителя. Воспитание в контексте педагогической работы школы, в том числе и как момент обучения, не может быть предоставлено случаю (например, врожденным педагогическим талантам того или иного учителя), но должно быть включено в систему деятельности в качестве ее неотъемлемой части. Для достижения этой цели необходимо тему воспитания включить в процесс обучения будущих учителей *системно*, т.е. как в виде теории, так и в виде овладения соответствующими методами и способами их применения на практике.

Воспитание в контексте педагогической работы школы, в том числе и как момент обучения, не может быть предоставлено случаю (например, врожденным педагогическим талантам того или иного учителя), но должно быть включено в систему деятельности в качестве ее неотъемлемой части.

Приведем формулировки стандартов в разделе «Поддерживающее наблюдение (диагностика) и поддерживающие действия».

В процессе обучения я научился:

1) выявлять причины, которые привели к неудачам, агрессии, страхам, блокировке и т.д., и правильно реагировать на них;

2) диагностировать уровень развития учащихся в различных областях с точки зрения психологии развития (умственное, языковое, моральное, социальное поведение и т.д.);

3) наблюдать за процессами подражания у учащихся и влиять на эти процессы;

4) выявлять и соответственно предотвращать различные негативные влияния (насилие, наркотики, самоубийства и т.д.) в любой возрастной группе, где я работаю;

5) понимать ситуацию сепарации ребенка от родителей и адекватно реагировать на различные формы проявления этого процесса;

6) диагностировать и преодолевать специфические трудности в обучении.

3. Проблемы с дисциплиной и рисками учащихся

Третья группа стандартов относится к решению проблем воспитания другого рода. В отличие от второй группы стандартов, в центре которых находится отдельный учащийся, в третьей группе речь идет о решении конфликтных ситуаций, которые касаются всех учащихся. Учитель должен уметь создавать в школе пространство диалога, форума и т.п., чтобы открыто улаживать возникающие в школе проблемы с дисциплиной или конфликты. Важно учиться устанавливать равновесие между справедливостью, честностью и заботой при участии учащихся. Речь здесь идет не только об улаживании проблем в организации школьной жизни, но и о создании атмосферы позитивной социальной ответственности. Учитель должен научиться тому, когда и в какой форме он обязан обращаться за помощью к представителям других инстанций (например, к школьному психологу и др.), сохраняя при этом свою независимую позицию.

Эта группа стандартов формулируется следующим образом.

В процессе обучения я научился:

1) улаживать различные случаи проблем с дисциплиной;

2) тому, что нужно делать, если ученика необходимо перевести на другую ступень в классе;

3) тому, как поступать с «серыми кардиналами» и «тайными диктаторами» в классе и школе;

4) тому, как в случаях буллинга и других отклонений в поведении (нанесения обиды, высмеивания, ревности, кражи и т.п.) прерывать обучение и прояснять ситуацию в аспектах справедливости, заботы, честности и открытости;

5) тому, как и когда привлекать внешних экспертов (школьного психолога, социальную службу, правоохранительные органы и т.п.).

4. Построение⁵ и развитие социального поведения

Содержание четвертой группы стандартов лежит в области поддержки детей

в построении позитивных отношений. Поскольку дети больше растут теперь не в жестко определенной среде обитания, как это было раньше в деревенскую бытность, школа должна приложить усилия, чтобы они научились делиться, помогать, заступаться, быть приветливыми и т.д. Простые социальные умения сегодня не усваиваются сами собой, а должны стать частью процесса обучения. Современные дети социально обособлены, одиноки, слишком много времени проводят у телевизора. Они должны уметь завести дружбу, принимать детей, приехавших из других стран, а также имеющих различные отклонения. Вопрос не в том, насколько хорошо может интегрироваться ребенок с отклонениями, а в том, насколько другие дети готовы его принять. Все эти умения требуют комплексных социальных способностей. Для их целенаправленного развития необходимы знания из социальной психологии, психологии развития и коммуникации, а также умение применять эти знания в условиях школьной практики.

Вот как формулируются стандарты в разделе «Построение и развитие социального поведения»:

В процессе обучения я научился:

- 1) тому, как посредством поощрения и наказания отучить учеников от старых привычек и привить им новые;
- 2) развивать у них разностороннее социальное поведение (например, оказывать помощь, поддержку, заступаться и т.д.);
- 3) интегрировать в классе учащихся, имеющих трудности в обучении и/или физические недостатки;
- 4) использовать особенности иностранных учащихся для развития школьной культуры;
- 5) обучать детей рациональному и конструктивному решению конфликтов;
- 6) поддерживать детей в формировании дружеских отношений.

5. Сопровождение учебного процесса / Учебные стратегии

В этой группе стандартов речь идет о том, чтобы развить в учениках уравновешенное, здоровое отношение к своему учению, к своим успехам и развитию, а также к неудачам и ошибкам и правильно относиться к ним. Учитель должен

уметь стимулировать учеников в данном направлении, сопровождать и контролировать учебный процесс и при этом постоянно учитывать самостоятельность учащихся, их собственный вклад в учение. Учитель должен знать такие психолого-педагогические понятия, как дифференциация, мотивация, трансфер, память, контроль и др., значимые для любой ситуации учения. К основным задачам школы относится развитие способности приобретать, систематизировать, применять и сохранять знания. Будущие учителя в процессе обучения должны ознакомиться с различными стратегиями усвоения знаний и умений, относящихся к какой-либо предметной области, а также научиться эффективно применять их в практической работе. В этом могут помочь различные психолого-педагогические теории, касающиеся памяти, мотивации, трансфера, методов работы с ошибками.

Эта группа стандартов формулируется следующим образом.

В процессе моего обучения я научился:

- 1) понимать, как ученики разрабатывают свои учебные стратегии, контролируют свое учение и размышляют о своих учебных привычках;
- 2) понимать, как ученики самостоятельно работают над темой;
- 3) обсуждать с учениками их ошибки так, чтобы они получали от этого пользу;
- 4) показывать ученикам, как они могут разделить учебный материал на маленькие шаги и использовать это при обучении;
- 5) показывать ученикам возможности самоконтроля в учении;
- 6) показывать ученикам, как вести учебный дневник;
- 7) тому, как помочь ученикам самостоятельно пользоваться библиотекой, работая над незнакомой темой;
- 8) тому, что делать для того, чтобы ученики быстро не забывали пройденный материал и чтобы поддержать и улучшить процесс усвоения;
- 9) как систематически и подробно включить в процесс обучения перенос (трансфер) учения и тем самым обеспечить прочность и надежность освоенных знаний;
- 10) избегать того, чтобы более сильные ученики учились все успешнее, а слабые все больше отставали (проблемы дифференциации в обучении);
- 11) проверять эффективность теорий мотивации, опробуя и применяя их на практике.

В приведенном перечне стандарты 5.1, 5.5 и 5.6⁶ относятся к одному психологи-

⁵ Термин «построение» для отечественного читателя непривычен; у нас принято говорить о «формировании». Однако понятие «формирование» подразумевает теорию, согласно которой качества детей формируются извне действиями взрослых. В зарубежной педагогике и педагогической психологии преобладает теория, что индивид (ребенок) активен и сам строит (выстраивает) те или иные социальные отношения, понятия, картину мира и т.п. Обучение и воспитание могут лишь оказывать влияние на данный процесс. Понятие об активном ребенке является базовым для современного образования.

⁶ Для удобства изложения в пояснениях мы будем обозначать стандарты двойной цифрой. Первая цифра означает тематическую группу, вторая – номер стандарта в тематической группе.

ческому феномену – рефлексии своего учения, и их можно было бы объединить в один. Стандарты 5.5 и 5.6 разведены сознательно, так как умению вести учебный дневник придается особенное значение. Дневник помимо рефлексии об учении, достижениях и неудачах может быть еще и общей формой переработки жизненного опыта, благодаря чему действие дневника может выходить далеко за рамки учения и иметь значение для самоконтроля в различных жизненных ситуациях.

6. Организация учебного процесса и методы обучения

Для более полного понимания методологии, с опорой на которую составлялись формулировки стандартов и производилось их распределение по отдельным группам, следует дать более подробные разъяснения. Прежде всего нужно иметь в виду, что стандарт профессиональной деятельности – это не набор независимых и изолированных друг от друга характеристик; профессиональные способности и умения, сформулированные в виде отдельных стандартов, включены во взаимосвязанную сеть элементов. Отдельные стандарты, помещенные в разные группы, дополняют друг друга и должны рассматриваться в совокупности.

Это можно хорошо проиллюстрировать на примере стандартов, собранных в группе 6. Они имеют общие черты со стандартами, собранными в группу 12 (в ней речь также идет о формах и методах обучения) и в группу 5. Однако стандарты, представленные в группе 6, относятся к обучению как таковому (общая дидактика), они имеют дело со структурированностью обучения, с социальными формами обучения, организацией проектной работы и т.п., в то время как стандарты группы 12 относятся к дидактике отдельных предметов (частная дидактика), к содержанию учебных планов и программ.

Учитель должен понимать, что его действия, связанные с оцениванием, оказывают глубокое воздействие на ученика, поскольку они выходят далеко за рамки простого измерения и выставления отметок.

Если в стандартах группы 5 процессы обучения и учения рассматривались применительно к отдельному учащемуся, то в стандартах группы 6 – применительно

ко всему классу или отдельной группе. В стандартах обеих групп рассматриваются проблемы самостоятельности в обучении и учении. Таким образом, стандарты 5.2, 5.4 и 6.4 не дублируют, а дополняют друг друга.

Приведем формулировки стандартов в данной группе.

В процессе образования я научился:

- 1) так структурировать учебный процесс (преподавание), чтобы ученики имели возможность заниматься многообразной деятельностью (писать, читать, говорить и т.п.);
- 2) четко определять и организовывать отдельные фазы обучения, в которых ученики воспринимают материал, перерабатывают его и контролируют процесс и результат обучения;
- 3) оценивать возможности и границы проектного обучения;
- 4) реализовывать на уроках различные формы индивидуального и самостоятельного обучения;
- 5) делить учащихся на группы по различным критериям и принципам и по-разному работать с результатами групповой работы;
- 6) преподавать в смешанных по возрасту группах;
- 7) подготавливать учебную мастерскую и хорошо организовывать обучение в учебной мастерской;
- 8) направлять спонтанно возникшие между учениками дискуссии в организованное русло и успешно завершать их;
- 9) варьировать различные методы обучения и обоснованно выбирать подходящий метод для каждого конкретного случая.

7. Оценка и измерение учебных достижений

Учебные достижения, их оценка и измерение, так или иначе, связаны со всеми другими компетентностями учителя, нашедшими свое выражение в формулировке стандартов, но особенно с пунктами 1.2, 1.3 и 2.2. Все эти стандарты касаются таких действий учителя, которые имеют самое прямое отношение к дальнейшей учебной и профессиональной биографии ученика, т.е. к жизненным шансам детей. С измерением достижений и оценкой успеваемости связывается в традиционной школе будущая биография ребенка, идея отбора и селекции. Учитель должен понимать, что его действия, связанные с оцениванием, оказывают глубокое воздействие на ученика, поскольку они выходят далеко за рамки простого измерения и выставления отметок. Оценивание является составной частью ежедневного процесса взаимодействия с учениками. Здесь затрагивается весь комплекс вопросов, связанных с проблемой справедливости, равенства шансов, а в более широком психологи-

ческом плане – с самооценкой ученика и с его образом самого себя. В современном обществе школьные знания и измеряемые результаты школьного обучения стали средством доступа к тем или иным общественным позициям и возможностям карьеры. Поэтому важно, чтобы учитель имел ясное представление о том, какая взаимосвязь существует между учебными достижениями, усилием ученика, способностями и элементом случайности в ситуации экзамена.

Необходимо, чтобы в процессе педагогического образования подробно обсуждался весь круг вопросов, связанных с измерениями и оценкой учебных достижений, и будущий учитель имел бы возможность составить себе ясное суждение об этом. Для раздела 7 крайне важна тема портфолио: будущие учителя должны осознать, что в школьной практике оценка достижений часто бывает несправедливой и субъективной, что дети по-разному относятся к ситуации оценивания и по-разному справляются с ней, что у детей с ней связаны надежда на успех, страх неудачи, атрибуция достижений⁷, что похвала и критерии оценивания представляют собой очень тонкую стимуляцию мотивации – они могут вызвать желание сделать усилие и продолжать учиться или, наоборот, разрушить мотивацию к учебе вплоть до того, что ребенок перестает учиться. Этим определяется важность данной группы стандартов для педагогического образования и успешной работы учителя.

Приведем формулировки стандартов в группе «Оценка и измерение достижений».

В процессе обучения я научился:

- 1) применять различные виды оценки;
- 2) измерять прогресс (прирост учебных достижений) ученика с помощью различных инструментов;
- 3) оценивать письменную и устную работу с помощью различных методов;
- 4) тому, как сказать ученикам о том, чтобы они стремились понять, что от них требуется, т.е. о критериях успешности в учебе;
- 5) составлять отчет о ходе учебы на основе критериев и обсуждать его с учениками и родителями.

8. Электронные средства информации на уроке

Эта группа стандартов в той версии, которая представлена ниже, будет дополняться по мере развития форм

и методов обучения с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Можно, например, сформулировать: «Во время учебы я научился тому, как использовать технику передачи знаний посредством гипертекстов». Однако в такой формулировке на передний план выступает сугубо технический аспект использования ИКТ в обучении. Между тем с тремя стандартами, указанными ниже, можно теоретически и практически работать так, что будут учитываться не только технические аспекты подачи знаний, но и психология восприятия, наглядность и эстетика. При применении электронных средств обучения будущие учителя должны учитывать их возможное негативное воздействие на учеников и стимулировать позитивные возможности: доступ к информации и умение работать с ней, новые формы контроля и оценки, а тем самым и новые аспекты взаимодействия в системе «учитель–ученик». Набор стандартов в этом разделе в любой момент может быть расширен.

Формулировка стандартов в разделе «Электронные средства информации на уроке» такова:

В процессе обучения я научился:

- 1) использовать на уроке преимущества новых технологий и избегать их недостатков;
- 2) самостоятельно изготавливать учебные материалы (рабочие листы, пленки, диафильмы и др.) и осознанно применять их на уроке;
- 3) подготавливать учебные средства информации (компьютер, изображение, звук, фильм, модель и т.д.) и применять их таким образом, чтобы они служили наглядности.

9. Сотрудничество в школе

Названные в этом разделе стандарты, в общем, совсем не выполняются и рассматриваются преподавателями педвузов как тема школьной социализации молодых учителей. Учителя сталкиваются с ними только тогда, когда начинают работать в школе. Но это неправильно. С учетом роста автономии школ молодые учителя должны начинать работать с уже сформированным взглядом на организацию школьной жизни, который позволит им принимать участие в проектах школьных реформ, вносить свой вклад в школьную жизнь в целом, интересоваться вопросами общей организа-

⁷ Понятие атрибуции связано с тем, кому приписывает человек свои удачи или неудачи: самому себе или окружающим (или обстоятельствам).

ции благоприятной школьной атмосферы и т.п.

Необходимо задать вопрос: какие теории имеют отношение к этой группе стандартов? Это теории автономных систем, организационные модели, теории развития школы, теории командной работы и, прежде всего, теории коммуникации. Необходимо подумать, что в действительности понимается под сотрудничеством и как оно может облегчать, развивать и поддерживать процессы обучения и учения.

Приведем формулировку стандартов в разделе «Сотрудничество в школе».

В процессе обучения я научился:

- 1) понимать, как распределяются сферы ответственности между органами школьного надзора, администрацией школы и коллективом учителей и как могут разбираться конфликты в области управления и распределения ответственности;
- 2) разрабатывать и реализовывать профессиональные правила взаимодействия с учащимися, учительским коллективом, родителями и школьным надзором (участие в школьных реформах, школьных сообществах, построенных на принципах равноправия, и т.д.);
- 3) формулировать миссию своей профессии и школы в целом и реализовывать ее в своей повседневной работе;
- 4) вырабатывать совместно с коллегами общие стандарты профессиональной деятельности;
- 5) понимать, в каких областях и как я могу и должен взаимодействовать и кооперироваться с коллегами;
- 6) наблюдать за тем, как проводят уроки другие коллеги, и давать дифференцированный отклик;
- 7) тому, как установить в школе дух соревнования;
- 8) как осознанно тратить имеющиеся в распоряжении финансовые средства.

То, что учитель должен уметь представлять свою школу перед широкой общественностью, до сих пор не является общепризнанным. Однако сегодня это умение необходимо.

10. Школа и общественность

То, что учитель должен уметь представлять свою школу перед широкой общественностью, до сих пор не является общепризнанным. Однако сегодня это умение необходимо. Его можно продемонстрировать на примере проведения родительских собраний. Задача учителя – не просто информировать родителей о достижениях детей и испытываемых ими трудностях, а также знакомить родителей с содержанием учебной программы. Учитель должен научиться представлять перед родителями, политиками и органами управления осно-

вополагающую философию школы, ее миссию, ее организационную структуру с правами и обязанностями. Учителя также отвечают за средства информации школы. Базовые теории для стандартов берутся из наук о средствах массовой информации, из теорий работы с общественностью, организационных теорий, теорий образовательной политики и т.д.

Можно задать вопрос: насколько эти стандарты требуют упражнений и углубления, как это имеет место в случае со стандартами профессиональной деятельности в собственном смысле? Может быть, стоит стандарты 10.1 и 10.2, с одной стороны, и 10.3 и 10.4, – с другой, объединить в один стандарт? Это можно обсуждать. Несомненно, однако, что учитель находится в рамках общественных задач и должен, так или иначе, представлять школу. Таким образом, это вопрос развития способностей и умений, позволяющих плодотворно общаться с общественностью и политическими структурами.

Приведем формулировки стандартов в разделе «Школа и общественность»:

В процессе обучения я научился:

- 1) тому, как могут быть представлены в обществе и по отношению к вышестоящим органам педагогические убеждения (миссия) школы и учительского коллектива;
- 2) тому, как посредством методов самооценки и внешней оценки (evaluation) могут быть представлены достижения школы;
- 3) видеть свои возможности в плане влияния на вопросы образовательной политики (например, распределение бюджета, величина класса, приказы и директивы);
- 4) понимать, что школы существуют не сами по себе, а в определенном социальном окружении, и что надо установить прочные контакты с общественностью;
- 5) представлять задачи, которые ставит перед собою школа, на родительских собраниях и аналогичных мероприятиях и привлекать родителей к образовательной работе.

11. Способность учителя к самоорганизации

Приведенные в этом разделе стандарты связаны с изменившимися условиями детства и являются результатом перегрузки школы задачами, которые еще в недавнем прошлом решались семейным воспитанием. С одной стороны, умение управлять своим собственным психическим состоянием стало для учителей необходимостью из-за систематической и длительной перегрузки; с другой стороны, растущие общественные

ожидания и требования, предъявляемые школе, требуют от учителя умения инициировать собственное профессиональное развитие, планировать повышение квалификации и позитивно влиять на достижения школы. Поэтому развитие способности к самоорганизации в условиях современного образования стало столь же необходимым требованием, как и изучение дидактических концепций. Основными теориями здесь являются концепция стресса, теории модернизации, концепции эффективности и др.

Вот как формулируются стандарты в разделе «Способность учителя к самоорганизации»:

В процессе обучения я научился:

- 1) тому, как успешно защитить себя от избыточной нагрузки (от синдрома выгорания, цинизма, разочарования и безразличия);
- 2) составлять для себя самого программу дальнейшего и дополнительного образования и реализовывать ее;
- 3) видеть, какие виды административной работы возникают в течение учебного года и как лучше организовывать эту работу в своем классе;
- 4) узнавать о новых положениях школьного законодательства, предписаниях, законах и директивах и действовать в соответствии с ними;
- 5) осознанно использовать различные компьютерные программы, экономия силы, для подготовки и проведения занятий.

12. Стандарты предметного обучения

Эта последняя группа стандартов касается предметного обучения; она довольно обширна и включает 20 стандартов, в которых объединены две линии традиционной дидактики – общая дидактика, касающаяся проблем обучения как такового, и частная, занимающаяся проблемами обучения конкретным предметам, т.е. обучения, связанного со спецификой того или иного содержания. В обсуждаемых стандартах Ф. Озера проблемы общей дидактики не представлены в отдельном блоке стандартов, они интегрированы в ткань предметного обучения с акцентом на математику и родной язык в качестве базовых областей обучения.

Стандарты, объединенные в эту группу, являются общепризнанной частью любой программы обучения учителей, так как в них речь идет о преподавании

в собственном смысле слова («дидактическая компетентность» учителя).

Приведем формулировку стандартов в разделе «Предметное обучение».

В процессе обучения я научился:

- 1) подбирать содержание обучения, значимое в предметном и общественном планах, и операционализировать его;
- 2) формулировать учебные цели для своих учеников в когнитивной, эмоциональной и психомоторной областях;
- 3) структурировать содержание обучения в соответствии с логикой предмета и логикой учения (например, от конкретного к абстрактному, от простого к сложному);
- 4) так строить обучение, чтобы появлялась возможность различных форм социального взаимодействия учащихся в учебном процессе;
- 5) при проведении уроков придерживаться своего плана и в то же время подвижно и гибко реагировать на непредвиденные ситуации;
- 6) применять различные методы и социальные формы, подходящие для того или иного содержания обучения;
- 7) успешно применять на практике различные формы обучения, альтернативные традиционному уроку: эпохальное преподавание⁸, проектная работа, обучение через действие⁹ и т.п.;
- 8) понимать, какие важные шаги можно предпринять для решения проблем, возникающих в ходе обучения, и как их осуществить;
- 9) тому, как дать возможность ученикам приобрести богатый реальный собственный опыт, рефлексировать его и объединять с тем знанием, которое ученики получают в школе;
- 10) тому, как вместе с учениками работать над построением и применением того или иного понятия или концепции и при этом дать возможность ученикам активно участвовать в данном процессе;
- 11) четко структурировать построение предметного знания на протяжении нескольких ступеней обучения (классов) с помощью учебного плана и учебников (учебной литературы);
- 12) понимать и демонстрировать преимущества и недостатки того или иного учебника или учебного пособия по какому-либо предмету;
- 13) выбирать и оценивать учебный материал и средства обучения, а также применять их в соответствии с учебным планом;
- 14) составлять вместе с учениками ясный и реалистичный план работы на день, неделю, полгода и год;
- 15) составлять содержательный структурный план для проведения урока или серии уроков по теме;
- 16) подбирать конкретные примеры для лучшего усвоения учащимися материала;
- 17) перерабатывать и осмысленно включать содержание предметного учебного плана в планирование обучения¹⁰;
- 18) самостоятельно разрабатывать учебные пособия и материалы для упражнений наподобие учебников;

⁸ При эпохальном обучении предмет преподается блоками в течение нескольких дней или недель. Такая организация обучения дает возможность выстраивать обучение в логической последовательности более концентрированно, чем это имеет место при традиционном поурочном планировании.

⁹ Форма обучения, близкая к деятельностному подходу в отечественной дидактике. Проектное обучение также относится к обучению через действие.

¹⁰ Речь идет о текущем планировании учителем того, как он будет преподавать свой предмет на основе заданного учебного плана.

19) тому, как с пользой давать домашние задания и проверять их;

20) давать ученикам возможность многократной проработки нового материала с использованием разных средств (в письменной форме, в форме образа, сенсомоторно, аудитивно и т.п.).

ХОД И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Хотя стандарты педагогического образования, как они понимаются в международной дискуссии, имеют несколько задач, основная их задача – служить основой для оценки (эвалюации) качества педагогического образования. На основе формулировки стандартов составляются оценочные шкалы, позволяющие соотнести наличное положение дел с зафиксированным в стандартах идеалом. Стандарты, сформулированные группой под руководством Ф. Озера, создавались с целью эмпирически исследовать эффективность обучения учителей в немецкоязычной части Швейцарии. Общий замысел исследования, его результаты, анализ и комментарии к исследованию показали нам крайне интересными. Мы привели формулировку стандартов, ход же самого исследования и его результаты в рамках небольшой статьи будут изложены лишь в самом общем виде, т.е. кратко.

Ф. Озер предложил начинающим учителям непосредственно после окончания своего образования, а также спустя год после того, как они приступили к профессиональной деятельности, заполнить анкету, чтобы оценить данные стандарты по нескольким позициям. Применительно к каждому **отдельному стандарту** предлагались следующие варианты ответа:

- я ничего о нем не слышал;
- слышал о нем в теории;
- упражнялся в его применении и делал это на практике;
- связывал теорию с практикой, или теорию с упражнениями, или упражнения с практикой;
- систематически связывал теорию, упражнения и практику.

Кроме этого выпускникам и учителям задавался вопрос: «Если бы вы владели данным стандартом, то как часто стали бы применять его в своей практической работе?» Шкалирование по данному во-

просу имело целью выяснить, насколько выпускники и учителя считают данный стандарт важным для своей практической деятельности [5, с. 251].

Результаты исследования были разочаровывающими: «Глубина овладения большинством стандартов¹¹ невелика, о многих вообще никогда не говорили или слышали только “теоретически”; значение во многих случаях оценивается как высокое, а вероятность применения (стремление к использованию в случае овладения этим стандартом) – как высокая. Это доказывает, что студенты и начинающие учителя совершенно определенно знают, что достижение неких стандартов было бы важным для их профессиональной деятельности. Интересно, что стандарты, относящиеся к школе в целом, в отличие от социальных и дидактических, показали самые плохие результаты. Совершенствование школы все еще, по-видимому, не является темой педагогического образования. <...>

Таким образом, центральной проблемой данного исследования стало конкретное недостижение профессиональных стандартов в процессе получения педагогического образования. Как же мы хотим поднять престиж профессии учителя, если стандарты не достигаются и соответствующие компетентности формируются лишь крайне слабо?» [5, с. 27].

Две трети получивших педагогическое образование учителей либо слышали о стандартах *только* теоретически, либо занимались ими *только* практически. Интересно также следующее: чем более высокой была первичная мотивация получить профессию учителя (это те случаи, когда кто-то выбирал сознательно именно педагогическое образование), тем более глубоким было овладение стандартами. И еще такая специфическая деталь: Ф. Озер и Й. Олькерс установили, что стандарты гораздо лучше усвоены выпускниками сугубо практических, далеких от науки учебных заведений (в них готовят учителей для дошкольного и начального образования), чем выпускниками тех учебных заведений, которые позиционируют себя в качестве академических учреждений педагогического образования [4, с. 304]. Глубина овладения стандартами, относя-

¹¹ В данном случае термин «стандарт» является синонимом терминов «умение», «компетентность» и «экспертиза». Такое употребление термина «стандарт» является в зарубежной литературе общепринятым.

щимися к организации и развитию школы в целом, была выражена существенно меньше, чем у стандартов, относящихся непосредственно к преподаванию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ И ВЫВОДЫ

Из большого числа проектов, посвященных стандартам педагогического образования, мы выбрали одно исследование и постарались представить его достаточно подробно, остановившись на его генезисе, исходных положениях, структуре и результатах. Нам показалось важным привести формулировки всех стандартов по всем группам, а не ограничиться лишь иллюстративными примерами, чтобы дать целостное представление о характеристиках успешной педагогической деятельности учителя, как они видятся на основании обобщенных результатов, полученных в ходе зарубежных исследований.

Авторы подчеркивают, что перечень и формулировки стандартов не являются чем-то окончательным, установленным раз и навсегда. Достижение всеобщего консенсуса в этой области вообще вряд ли возможно. При отборе стандартов они следовали «негативному принципу»: «Любой перечень стандартов педагогического образования будет иметь дефицит легитимации и никогда не сможет содержать полного перечня того, что необходимо знать и уметь учителю современной школы. Поэтому в центре проблемы выбора стандартов должен стоять не принцип полноты, а принцип отрицательного отбора. Важнейший вопрос при этом звучит так: можно ли взять на себя ответственность и удалить из предлагаемого списка какой-либо стандарт, не нанеся существенного ущерба педагогической практике современной школы?» [5, с. 242].

Какое значение может иметь для нас представленный в данной статье подход к проблеме педагогического образования и исследования его качества на основе стандартов?

Прежде всего, на наш взгляд, исследование Ф. Озера можно считать образцом для подражания. Оно, как двуликий Янус, обращено в прошлое – анализ реальности на основе обобщения существующих научных данных – и одновременно в будущее – совершенствование педагогического образования. Исследование Ф. Озера учит нас, что реформам и начинаниям

в такой важнейшей сфере, как педагогическое образование, должны предшествовать исследования, которые являются фундаментальными для данной области практики. Структура педагогического образования должна отражать структуру педагогической деятельности, а последняя *не проектируется исходя из общих теорий, а устанавливается исследованием*. В этом смысле исследование Ф. Озера является для нас вызовом. Ибо в нашей стране привыкли «проектировать» и «формировать» исходя из общих теорий и идеальных конструкций. Наблюдается острый недостаток в качественных исследованиях. Если данная статья даст импульс для проведения подобных исследований в России, то цель данной публикации будет достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

1. Helmke A. Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern. Klett: Kallmeyer, 2007.
2. Hilligus A., Rinkens H.-D. (Hrsg). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit Verlag, 2006.
3. Oser F. Standards in der Lehrerbildung // Beiträge zur Lehrerbildung. 1997. N 15 (2). S. 210–228.
4. Oser F., Baeriswyl F.J. Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning // Richardson V. (Hrsg). Handbook of research on teaching. Washington: American Educational Research Assoc., 2002. S. 1031–1065.
5. Oser F., Oelkers J. Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur; Zürich: Rüegger, 2001.
6. Sieland B., Rissland B. (Hrsg). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, 2000.
7. Terhart E. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2002.
8. Terhart E. Standards in der Lehrerbildung // Hilligus A., Rinkens H.-D. (Hrsg). Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Berlin: Lit Verlag, 2006. S. 29–43.

22 августа 2011 г. в Центральном выставочном зале «Манеж» состоялась панельная дискуссия «Москва – город образования: программы, прогнозы, пророчества», организованная Департаментом образования г. Москвы и Федеральным государственным автономным учреждением «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ ФИРО). Ее участниками стали руководители образовательных учреждений, учителя, эксперты, журналисты и психологи.

Открыли дискуссию О.Ю. Голодец – заместитель мэра по вопросам образования и здравоохранения, В.Ш. Каганов – первый заместитель руководителя Департамента образования г. Москвы и А.Г. Асмолов – директор ФИРО.

Ниже публикуется стенограмма ключевых выступлений, прозвучавших на этой дискуссии.

Москва – город образования: программы, прогнозы, пророчества (панельная дискуссия)

ОЛЬГА ГОЛОДЕЦ

Мы специально организовали этот процесс практически в два шага. Сначала был выработан некоторый костяк программы, т.е. те задачи, которые стоят перед городом, и те, которые нужно решить. Но дальше в программе появляется очень много возможностей и вариантов. Найти пути и способы решения поставленных задач могут только специалисты, и мы возлагаем огромные надежды и на тех экспертов, которые здесь собрались, и на тех специалистов, которые, так или иначе, подключились к обсуждению программы. Мы ожидаем отклики в том числе и от общественности, потому что программа должна действительно отвечать всем вызовам нашего города, ожиданиям родителей, педагогов и всего нашего московского сообщества.

Москве задан очень высокий уровень образования и хороший стандарт образования. Вместе с тем отчетливо видны все наши проблемы, которые мы бы хотели преодолеть, чтобы не просто шагать в ногу со временем, а и опережать его.

Желаю успеха всем участникам дискуссии и ожидаю конкретных результатов от этого обсуждения.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Я хотел бы начать с уточнения исходного замысла нашей сегодняшней дискуссии. Ее тема – «Москва – город образования: программы, прогнозы, пророчества» – задана не случайно: она связывает реальности прошлого, настоящего и будущего. И сегодня как никогда мы хотим попытаться в совершенно иной системе координат увидеть многие проблемы, связанные с образованием.

Кратко обозначу некоторые из этих перспектив.

Мы все привыкли, обсуждая проблемы образования, говорить об информационной, когнитивной парадигме усвоения знаний, навыков. Но на сегодняшний круглый стол мы выносим проблему «социокультурная стратегия» – не просто образования, а образования как порождения образа жизни, порождения модели успеха, порождения системы ценностей в культуре. И это невероятно важно!

Часто забывается, что образование в культуре выполняло функцию идеологии. Подходя к теме «Город образования», я перефразирую название книги «Человек в поисках смысла» великого психолога Виктора Франкла и говорю:



об авторе



О.Ю. Голодец, заместитель мэра Москвы по вопросам образования и здравоохранения, кандидат экономических наук

«Город в поисках смысла». Когда мы говорим об идеологии, то говорим о системе ценностей. Мы забываем, что образование – это формирование успеха, а модели – это формирование культурных матриц поведения, это формирование качества жизни. И этот ценностный аспект образования, увы, нередко уходит на задний план. Чтобы этого не было, я вспомню некоторых лидеров образования в истории культуры.

Министр образования (1790) Карл Вольфганг Гёте и как поэт, и как создатель теории цветного зрения, и как естествоиспытатель, и как мыслитель задавал идеологию образования – именно идеологию веймарского времени.

Однажды в книге о политике известного возмутителя спокойствия А.М. Пятигорского этот человек был назван министром просвещения, что было ошибкой. Этот человек в 38 лет стал директором Нюрнбергской гимназии, в 60 лет – ректором Берлинского университета. Он сменил на этом посту добравшегося до поста министра И.Г. Фихте. Этого человека звали, как вы догадываетесь, Г. Гегель. По сути дела Гегель – автор «Феноменологии духа», которую, как сказал А.И. Герцен, надо проработать, чтобы ее понять, – задавал идеологию, в буквальном смысле ценности системы образования. Еще раз напомню, что он стартовал как директор гимназии.

Еще один идеолог того времени, граф Уваров, пишет ласковое письмо Николаю I: «Доложено 19 января 33-го года». Письмо называется «Православие. Самодержавие. Народность». Я не оцениваю сейчас, коллеги, насколько это было правильно или неправильно. Я просто говорю, что заданная министром народного просвещения Сергеем Семеновичем Уваровым система ценностей на долгие годы определяла именно логику развития культуры и логику развития образования.

Поэтому первая и главная посылка: мы должны четко понимать, что образование – это в буквальном смысле производство сознания личности наряду с культурой. Это две системообразующие деятельности, придающие смысл городу, смысл личности, смысл развития. В этом отношении любые общества, которые, так или иначе, занимаются идеологией, четко понимают, что любой

вопрос об образовании – это вопрос будущего культуры и ее стратегии.

Мы сегодня часто ломаем копыта – слишком зафиксировались: ЕГЭ – не ЕГЭ, стандарты – не стандарты. Это все инструменты, а главное – образование как порождение культуры, в том числе культуры личности, уходит на задний план. Между тем есть культуры, которые понимают, что образование – это идеология.

Мы сейчас ведем спор о стандартах. Приведу пример. Когда в начале Второй мировой войны к У. Черчиллю пришел министр просвещения и предложил, как сейчас делают некоторые, в стандартах образования резко сократить перечень учебников, убить вариативность и свести к минимуму содержание образования, Черчилль со злостью на его «прозорливость» ответил: «Я этого не сделаю хотя бы потому, что это до меня сделали Гитлер и Муссолини».

Обратите внимание: сведение стандартов к рецептурному мышлению – это то, что приводит к обнищанию страны. Конечно, если мы хотим только что-то контролировать, это другая задача. Не случайно Муссолини писал, гордясь минимумами образования: «Я всегда знаю, в какой день на какой странице открыты учебники в школах моей страны».

Сегодня мы ставим те вопросы, которые раньше не ставили, и я их коротко перечислю.

Программа развития образования – ключ к проявлению креативного города. Выходят одна за другой книги: «Креативный город», «Креативный класс», «Люди, которые меняют будущее» – и одновременно с ними, как диссонанс, – «Поминки по просвещению». Эти книги выходят не случайно. Поэтому выдвигаем тему: «Москва и москвичи: от культуры полезности, утилитарной культуры – к поискам смысла, к культуре достоинства».

Приведу замечательные строки Булата Окуджавы:

Совесть, благородство и достоинство –
Вот оно, святое наше воинство.
Протяни ему свою ладонь.
За него не страшно и в огонь.
Лик его высок и удивителен.
Посвяти ему свой кроткий век:
Может, и не станешь победителем,
Но зато умрешь, как человек!

Следующая тема: «Наши дети – кто они?». Сейчас проявляется синдром гло-



об авторе



*А.Г. Асмолов,
директор
ФИРО, заве-
дующий кафе-
дрой психоло-
гии личности
факультета
психологии
МГУ им. М.В.
Ломоносова,
академик
РАО, доктор
психологи-
ческих наук,
профессор*

Сведéние стандартов к рецептурному мышлению – это то, что приводит к обнищанию страны.

бального кризиса. Классик психологии прошлого и настоящего века Алексей Николаевич Леонтьев так описал этот синдром: *обнищание души при обогащении информацией.*

Маленький пример. Девочка в возрасте трех лет берет компьютер и начинает водить по картинке пальцами, как бы раздвигая ее рамки. Мы не знаем это поколение. Пророчество Стругацких о «гадких лебедях» не является случайным, мы должны понять детей – людей этого поколения. Либо они уйдут из города, либо мы сделаем так, что будем вместе с ними осуществлять информационную социализацию. Именно они, будучи пятилетними детьми, на вопрос: «Скажи, ты решишь эту задачу?» отвечают: «Это зависит от того, сколько у меня будет жизней и какое у меня будет оружие».

Далее будет обсуждаться тема «Москва – поликультурный город. Город в полиэтническом и поликонфессиональном мире», которая касается синдрома Вавилонской башни. Как жить в мире с непохожими людьми? Это одна из линий анализа диалога культур. Мы предлагаем *нравственный императив москвича*: «влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обязан». И это сегодня не простые слова.

Тема «Будущее в настоящем» – о школе вариативного образования. Какие стандарты, а не минимум в стиле Гитлера и Муссолини, предлагаются нашему образованию? Как сохранить феномен «почемучек» до седых волос?

Тема «Учитель креативного города». Формула счастья – это когда город понимает своих учителей.

Еще тема: «Школа директора школы». Можно ли управлять изменениями в условиях неопределенности?

Наконец, тема «Наука, профессиональное образование и бизнес». Когда бизнес не чувствует себя временщиком, возникает иное направление его деятельности: *мотивация спонсора сменяется мотивацией инвестора.* Мир бизнеса понимает: если «всерьез и надолго», то надо строить свои действия совместно с образованием и через образование.

Мы хотим сегодня, чтобы наше мышление пробудилось к ценностным моделям успеха нового поколения.

ВЯЧЕСЛАВ ГЛАЗЫЧЕВ

Хочу начать с тезиса: дети сейчас точно такие же, какие были прежде. Если и есть разница, то только в одном – резком отставании нас, взрослых, от наших детей. Заполнение этой лакуны, использование того сильного, что им дано, а нам иногда приходится с трудом осваивать, на мой взгляд, сегодня самая ключевая задача образования от начальной школы до первого курса вуза. В прошлом году впервые в жизни преподавал первокурсникам. И это оказался очень любопытный опыт.

Одна тема сегодня уже прозвучала, но я хотел бы ее усилить. В настоящее время (не только у нас, кстати) имеет место серьезная ситуация: претворению так называемой научно-технической парадигмы препятствует острая нехватка гуманитарного воображения. Мой друг, возглавивший сейчас новую кафедру в МИФИ, попросил меня прочесть там один любопытный курс как раз по истории технологий – введение в инженерию, в праксис. Я с ужасом обнаружил, что нет книг не только на русском (это понятно), но и на английском, и на французском языках, которые превосходили бы по качеству обобщающие сильные книги, вышедшие в 1960-е гг. Есть огромная библиография, но ведь это же абсолютный «совок», только ниже по уровню. Что-то очень серьезное произошло, какой-то сильный слом, в результате которого от технического оптимизма 1960-х гг. в мире мало что осталось.

Второе. Поднимите, пожалуйста, руку те, кто всерьез, осмысленно играл в стратегические игры типа «SimLife» или «SimCity» или интеллектуальные квесты вроде «Mist». Вижу: немного. Я спросил об этом по одной простой причине: я понимал, что первокурсники – еще школьники во всех смыслах, только чуточку расхристанные, но интеллектуально они далеко не ушли, поэтому работа в научных понятиях с ними просто обречена на провал. Надо было создавать «нежный», адаптированный курс введения в урбанистику. Город – вот он рядом, вокруг. Однако, не проделав довольно большую работу по изготовлению специально програм-



об авторе



В.Л. Глазычев, заведующий отделом мониторинга инновационных образовательных систем Центра стратегии развития образования и организационно-методической поддержки программ, доктор искусствоведения, профессор

мируемых презентаций, нельзя было рассчитывать на то, что посредством образа, картинки, соединения картинок между собой и свободного комментария к ним удастся разбудить эту публику, которая начинала с «Морского боя», а закончила тем, что хорошая треть ее записалась на летнюю практику изучения московских кварталов. Отсюда вывод: результат от меня зависит, а не от них.

Я не строю иллюзий: с этими детьми работать, конечно, труднее, палки они не очень боятся. Здесь много говорилось про нравственность. Нравственность – дело хорошее, но, скажем, американская городская среда держится на стальной дисциплине наказания за любое нарушение. Не подстриг свой газон, не в бумажный, а в пластиковый пакет засунул листву – штраф, причем серьезный. А мы как-то очень уж расслабились с этой идеей любви, толерантности в отношении детей. Не обязательно драть, но иногда полезно. Сын до сих пор иногда говорит: «Как правильно ты один раз сделал». Если серьезно: *без ориентации на элемент соревнования самолюбий, на состоятельность эго тех детей, у которых повышенная самооценка, мы ничего с ними не сделаем. Иначе им жить с нами не интересно.*

Следующее: нам прописывают очень жесткие стандарты. Слава богу, там написано: самостоятельная работа студентов. Что это означает – никто не говорит, и поэтому можно строить работу как угодно. Но даже при этом я не могу строить курс как хочется, т.е. прочесть два часа, а потом пригласить пять разных людей на пять мастер-классов. Ясно, что учащимся это даст на порядок больше, чем если я «прожужжу» состояние предмета от Адама до сегодняшнего дня. Но такое не оплачивается, не вписывается, плановые отделы запретят. Остается только бартер: ты у меня в вузе прочтешь – я у тебя. В таком случае либо эта практика должна быть как-то оценена и введена в пространство как «корректная», либо будет очень плохо.

Снова о компьютерных играх. Можно, конечно, увлекаться «аркадами», «стрелялками», тем, «сколько у меня жизней» и т.д., но на иные игры заказа-то государственного нет. А бизнес этого делать точно не будет, потому что все эти игры и так приносят деньги. Я когда-то этим

специально занимался, сидя в Библиотеке Конгресса США. Из 4,5 тыс. статей об играх я нашел только две написанные по-немецки, которые говорили о ценностном содержании, все остальные – только о технологии. А знает ли кто-нибудь о такой великой игре – «Лемминги»? Она построена на приключении, на страдании, спасении других, пусть игрушечных, жизней. Но таких игр ничтожно мало. Они без заказа не делаются. Давайте-ка подумаем, что с этим сделать. Ведь не «выдавишь» никуда «стрелялки», они – останутся и уйдут в подполье, как казино. Значит, необходимо только противопоставление, но это серьезная госзадача – и моральная и коммерческая. В мире продано полтора миллиона копий «Mist», выходит, полтора миллиона человек играют в интеллектуальную игру; это данные 5–6-летней давности. Значит, есть задача переосмысления.

В настоящее время претворению так называемой научно-технической парадигмы препятствует острая нехватка гуманитарного воображения.

И последнее. Никому не могу навязывать мой опыт, но когда я бываю по своим консалтинговым делам в разных городах – маленьких, средних, крупных, всегда использую одну стандартную технологию (ее применяют во многих странах): это детский рисунок, но не психологические тесты, а просто изображение своего города. Сейчас это рисунки 10–11-летних детей, но, кажется, надо на класс ниже спуститься, так как дети действительно быстро взрослеют. То, каким образом эта детвора способна видеть, понимать и анализировать проблемы своего города, решает массу вопросов, на которые сейчас жалуются в мэрии: мол, нет людей, нет денег... Всё есть, и *эти дети способны лучше составить профиль города, чем многие взрослые. Иными словами, необходимо вводить школьников в деятельность, в задачу, так же как и в высшей школе.* Когда проводятся конкурсы курсовых работ на темы, важные для этого города (я это делал в Ижевске, в Нижнем Новгороде, в Чебоксарах и других городах), оказывается, находятся люди, появляется мотивация, есть желание занять место в конкурсе на нестандартный рисунок, т.е. получить не баллы – скажем,



об авторе



А.М. Кондаков, управляющий директор издательства «Просвещение», кандидат географических наук, доктор педагогических наук



Д.Б. Дондурей, главный редактор журнала «Искусство кино», член Совета по развитию гражданского общества по правам человека при Президенте РФ, социолог СМИ, кандидат философских наук

75 вместо 73, а первое место, – например, на конкурсе проектных идей, связанных со слабовидящими детьми, как это было в Ижевске. И эти дети немедленно проявляют себя как личности и как взрослые.

АЛЕКСАНДР КОНДАКОВ

Сейчас реализуется несколько крупных образовательных проектов. Но я бы прежде всего выделил проект нового закона «Об образовании» и призываю всех работников системы и общество в целом очень серьезно к нему отнестись, потому что есть принцип капитана Врунгеля: «Как судно назовешь, так оно и поплывет».

Первое, на что я хотел бы обратить внимание, – определение понятия образования. В новом законе впервые звучит фраза «Образование – это общественно значимое благо», т.е. это нечто, что гарантированно финансируется, содержательно определяется сверху, «сваливается» на ребенка или молодого человека, который с благодарностью это принимает и отрабатывает.

Мне кажется, мы должны четко зафиксировать для себя, что образование – это прежде всего, как сказал А.Г. Асмолов, идеология. Это идеология того общества, которое задает стратегию своего развития. В данном случае мы говорим о построении гражданского общества.

Значит, образование – это общественное благо, которое определяет построение гражданского общества. Но где здесь личность? Где запросы работодателя? Где запрос семьи? С моей точки зрения, еще *крайне важно зафиксировать, что образование – это не только общественно значимое, но и частное благо*. Кстати говоря, это было сделано в стандарте образования начальной, основной и старшей школы: есть обязательная часть и есть часть, формируемая участниками образовательного процесса.

Если в законе «Об образовании» зафиксировать, что образование – это общественное и частное благо, я думаю, мы превратим закон в серьезный инструмент построения гражданского общества в России. Там есть еще много моментов, на которые нужно обратить пристальное внимание.

Второе. Сегодня, как уже было сказано, нас окружает огромный океан информации, зачастую недостоверной. Поскольку здесь собрались издатели, я

хочу сказать, что, пожалуй, именно они и создают достоверную информацию, которая превращает учебники и методические комплексы в *острова доверия*, которые должны обеспечить успешность развития нашего общества.

ДАНИИЛ ДОНДУРЕЙ

Я не согласен с тезисом, что ребенок нас опережает. Мне кажется, что мы сильно отстаем, и не от детей, а от времени. В течение последних десяти дней опубликованы очень интересные данные. Абсолютным чемпионом телевидения по просмотру взрослой аудиторией, который обошел главную передачу всех времен и народов «Поздравление Президента с Новым годом», была программа про болгарскую предсказательницу Вангу. Эту передачу смотрело примерно 44–47 млн человек одновременно. И это фантастическая ситуация.

Четыре дня назад были опубликованы данные опроса на тему: «Как вы оцениваете события 20-летней давности – августа 1991 г.?» Людей, считающих, что это имеет некоторое отношение к демократии, было не больше 10%. От 70 до 76% опрошенных прямо или косвенно сожалеют о поражении ГКЧП.

Вот результаты, которые демонстрирует общество взрослых. Дети никак не отличаются от них – никуда не отходят, не опережают. Взрослые просто меньше технологически продвинуты, но дети воспроизводят все то, что воспроизводит общество. Наше общество в течение 20 лет воспроизводило серьезные болезни, связанные с тем, что существует консенсус всех российских элит (политической, научной, экономической и художественной) – в объяснении реальности, в объяснении своих профессиональных проблем не касаться культуры. *Культура – это, конечно, не только идеология; это и мораль* (тема эта как будто вырвана из нашей жизни, ее в стране никто и никогда не обсуждает, даже Президент), это и психологические болезни, которыми переполнено наше общество (вследствие этого страдают идеология, мировоззрение), это и огромная работа (для себя мы назвали это «негативной селекцией»), направленная на то, чтобы не допустить появления развитой сложной личности. Все это имеет место, а какого-либо общественного гражданского освоения этой

проблематики, соответствующего ее вызовам, у нас, на мой взгляд, нет.

ПЕТР ПОЛОЖЕВЕЦ

Мне кажется очень важным следующее: если в структурировании будущего содержания образования не найдется места для нравственных ориентиров, мы не получим ни будущего нормального общества, ни будущих граждан, и самого будущего у нас не будет.

Обратимся к собранной четыре года назад Высшей школой экономики статистике, говорящей о нравственных ориентирах московских школьников. Она не только поражает – она шокирует. У выпускников были отмечены такие ценности, как блат, знакомства. Они считают, что успеха можно добиться не работоспособностью и своим трудом, а только при помощи кого-то со стороны. Исследование очень валидное, и прошедшие с тех пор годы мало что изменили, а скандалы при проведении ЕГЭ в этом году только подтверждают это.

Можно много говорить о том, что новые стандарты образования изменят нашу школу, но этого не произойдет, если не наполнить их духовно-нравственным содержанием.

Сегодня очень важно, кто работает в школе. У нас будет возможность поговорить о молодых учителях, их роли в школе, конвергенции старшего, среднего и молодого поколения и о том, как город может использовать потенциал этих выпускников, которые все-таки, несмотря ни на что, идут в школы.

АРТЕМ СОЛОВЕЙЧИК

Мы уже десять лет проводим в Москве «Педагогический марафон», где собираются тысячи учителей. Я наблюдал такую динамику. В течение нескольких последних лет у учителя усугублялось ощущение, что он отстранен от возможности принимать собственные решения и возможности что-то делать в школе. Сейчас это положение дел изменилось. Учитель вдруг стал сильным, почувствовал, что то, как сложится его жизнь, зависит от него самого. И сейчас, мне кажется, эта учительская сила нарастает. Мы же действуем очень странно. Тут уже вспомнили единый экзамен; хорош он или плох – это другая история, но всё, что мы делаем в связи с ним, похоже

на концлагерь: надо больше закрыть, запретить, а иначе школьники списывают. Что-то мы делаем не так.

Учителя сейчас точнее, чем мы, руководители образования, могут сказать, что у них происходит в классе.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Россия – уникальная страна: когда бы в нее ни возвратился, всегда приезжаешь в исторический момент. Один из исторических моментов, который сегодня наступает, – это создание для нашего города, который мы мечтаем видеть креативным, новой программы развития образования, как мне кажется, взявшей вектор от НОПа к НЭПу – от новой образовательной к новой экономической политике. И эта программа уже позволила добиться существенных успехов.

ИРИНА АБАНКИНА

Хотелось бы начать с точек опоры креативности в меняющемся глобальном мире. Так сформулирована тема в госпрограмме, что она действительно является маршрутом в построении креативного города. И эти точки опоры в общем-то интересны, но для нас было очень важным обсуждение программы. Это поликультурная среда и толерантность; это и непрерывное образование, которое является тем самым маршрутом, о котором мы говорим; это лидерство, новые технологии управления, творческое начало, глубина культурных традиций, новый разворот имеющихся ресурсов и, конечно, навыки конструктивного диалога, основанные на современном развитии гуманитарного знания.

Очень важно, что образование – не только ключевой ресурс креативных индустрий, для Москвы (и это было заложено в программах) это еще и кластер стратегического развития. А раз так, мы должны уйти от понимания образования как расходной отрасли к тому, чтобы сформировать тот самый креативный потенциал, который позволяет, основываясь на индивидуальном творчестве и на таланте, все-таки создавать добавленную стоимость, новые рабочие места путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности.

К тому, что сказал А.Г. Асмолов о новых изданиях, я хотела бы добавить, что вышла третья книга, которую можно от-



*П.Г. Положевец,
главный редактор
«Учительской
газеты»*



*А.С. Соловейчик,
главный редактор
Издательского
дома и газеты
«Первое сентя-
бря»*



*И.В. Абанкина,
директор
Института
развития
образования
НИУ ВШЭ, кан-
дидат эконо-
мических наук,
профессор*

нести к этой серии, – «Креативная экономика» Джона Хокинса. Вместе с книгами Ричарда Флориды «Креативный класс» и Чарльза Лэндри «Креативный город» они составляют триаду: эти книги – очень спорные, но очень важные для понимания того, как осуществляется позиционирование в мире. Суть достижений конкурентоспособного образования – обеспечить входной билет на глобальный рынок. Реализация человека и его успешность связаны с тем, что он ищет на этом рынке возможность своего позиционирования, соответствующего его способностям.

Суть достижений конкурентоспособного образования – обеспечить входной билет на глобальный рынок. Реализация человека и его успешность связаны с тем, что он ищет на этом рынке возможность своего позиционирования, соответствующего его способностям.

Глобальный рынок – это не где-то там, он здесь, он реально в Москве. И эта позиция мне кажется одной из главных. При разработке программы мы старались найти ее ресурсное обеспечение. Повышение эффективности и увеличение бюджетных ресурсов, а также стягивание всех других, с которыми мы бы могли сделать программу действительно реализуемой, – это ключевая задача.

Ограничение в программе сегодня связано с социальными ожиданиями. При ее создании мы старались обеспечить баланс между социальными гарантиями и возможностями развития эффективности платного образования и подтягивания других ресурсов. Это очень непросто, в том числе и для Москвы. Да, наши исследования показывают, что многие семьи готовы платить за образование. Но в этом вопросе очень важно проводить государственную политику, чтобы обеспечить равность доступа к образованию, потому что оно становится ключевым механизмом, сопровождающим человека, вообще говоря, с самого рождения на протяжении всей его жизни, и позволяющим ему стать москвичом, культурным горожанином.

Нет другого механизма, который мог бы решить эту задачу. И поэтому *речь идет о переходе от управления затратами к управлению результатами, от ценовой конкуренции – к конкуренции*

по качеству образовательных программ с экономическими механизмами выборки слабых программ.

Кто в состоянии сегодня это сделать? Только те учебные заведения, которые имеют свои программы развития.

Для нас очень важно, что подпрограммы пронизаны сквозными приоритетами и сквозными механизмами. Нужно увязывать все ресурсы: и текущие, и ресурсы развития. Сквозные приоритеты – это доступность образования, это образование для всех, с любыми особенностями (одаренностью, ограниченными возможностями), это московский стандарт качества, поставленный во главу угла, здоровье обучающихся и серьезное взаимодействие с городом и городской средой – через развитие профессионального сообщества и модернизацию.

Поэтому сегодня в программе обозначены все ресурсы. Они все называются субсидиями – для нас, экономистов, это понятно. Но в форме субсидий осуществляются и бюджетные инвестиции, и расходы на модернизацию образовательного процесса, а также на обеспечение обязательств.

Таким образом, *наша государственная программа в новом формате является лидером, потому что российской программы пока нет.* В этом смысле то программное поле, та дискуссия, которая развернута и втягивает всех активных участников, является ее самым существенным результатом и механизмом осуществления.

ЕВГЕНИЙ ГОНТМАХЕР

Я немного преподаю и в силу этого общаюсь с молодыми людьми. Вообще-то они от нас отстали. По крайней мере, студенты I курса выглядят очень бледно с точки зрения их представлений о мире. Не потому, что мы, старшее поколение, такие сильные. Но те вещи, о которых здесь говорилось, – ценности, мораль – они упустили. Ими ценятся абсолютно конкретные отношения. В Москве это тоже наблюдается. Ведь у нас огромное количество деклассированных элементов. Достаточно зайти в любую московскую коммуналку и посмотреть на живущих там детей. Какие компьютеры, какие iPad-ы?!

Есть официальные данные, по крайней мере, по России, которые говорят



об авторе



Е.Ш. Гонтмахер, заместитель директора Института мировой экономики и международных отношений РАН, доктор экономических наук, профессор

о том, что классические бедные – это семья с двумя детьми, часто даже – с одним ребенком. Эти дети идут в систему образования с колоссальным грузом больших проблем – психологических, этических, моральных. Они в этом, конечно, не виноваты, но это большая проблема.

Возьмем инвалидов. Да, существует инклюзивное образование. Я помню, еще пару лет назад, когда Россия решила присоединиться к Конвенции ООН по правам инвалидов, был сделан доклад: в Москве есть образцовые школы, где все предусмотрено для инвалидов. Но ведь эта норма пока не стала повсеместной, хотя об этом говорится. А ведь это имеет большое значение не только для инвалидов, но и для детей, у которых все в порядке со здоровьем и развитием. Есть и проблема нетолерантности, даже со стороны родителей, которые требуют, чтобы ребенка-инвалида убрали из класса, потому что он мешает учиться их «нормальным» детям.

С моей точки зрения, крайне важно приложить усилия (финансовые и не только) именно к решению проблемы детей с ограниченными возможностями, ведь это же связано с социальной защитой. Невозможно развивать школу, вкладывать туда деньги, повышать зарплату учителям, имея такой «хвост» в лице, может быть, десятков тысяч таких детей.

Отдельная, большая проблема – дети мигрантов. Здесь есть некая философия, потому что когда мы обсуждаем разные проблемы, то говорим, что нужно поддерживать сильных, а они за собой вытаскают слабых. Однако существует и другая точка зрения: надо поддерживать слабых, а сильные сами о себе позаботятся. Если мы говорим об образовании, то этот вопрос не решен. Конечно, надо помогать детям из нормальных семей, принадлежащих к среднему классу и близких к нему. Но когда мы входим в какое-то поле плоского видения, то теряем эту направленность, так же как и предложенный И.В. Абанкиной взгляд на образование как на рынок труда. Я как экономист двумя руками «за», только третьей рукой я «против». Потому что на самом деле главная задача образования – это социализация. Образование, по моему мнению, – это самоцель.

Рынок труда, успех, конечно, важны. Для ребенка из неблагополучной

семьи или детского дома его успех состоит в том, чтобы хотя бы просто быть на уровне того, как мы представляем себе нормальную жизнь. Это не обязательно очень престижная работа с высокой зарплатой. Поэтому мне кажется, что эти вопросы в программе о соотношении расходов на детей из благополучных и неблагополучных семей надо еще обсуждать, тем более на перспективу.

И второй пункт, позитивный. Сейчас очень много рассуждают о приоритетах. Модернизация, если говорить о ней серьезно, проходит через каждый город и регион. Для Москвы, как мне представляется, визитной карточкой является образование. Ведь что такое сейчас Москва в глазах наших регионалов? Это чиновники, бизнес, финансовые структуры, торговля, немножко здравоохранения. Что касается образования, то есть МГУ им. М.В. Ломоносова и еще пара хороших университетов. Но мне кажется, что *Москва, тем более что она теперь будет расширяться, что будут строиться наукограды и т.д., должна быть брендом самого современного образования, причем связанного с воспитанием, социализацией*, потому что невозможно развивать образование, сделать очень хорошую государственную программу развития образования, не занимаясь ровно такой же программой развития культуры.

Если эта государственная программа развития образования будет создана, но все соседние блоки, особенно культура, останутся на более низком уровне, то цели не будут достигнуты. Это так же, как и во всей нашей стране. Мы можем говорить, что будем иметь самое лучшее образование в мире, но если ничего не будем делать с экономикой, политикой, этого не произойдет.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Мы не случайно говорим сегодня, что *образование – это ведущая социальная деятельность, порождающая мышление, личность в целом и образ жизни*. В связи с этим обозначу некоторые риски многих наших дискуссий.

Мы вращаемся внутри антитезы: образование – это институт производства культуры, это социализация личности, это производство модели успеха – или сводим образование к сфере услуг. Нельзя допускать редукации образования

к сфере услуг, превращение его в большую парикмахерскую по принципу «чего изволите?»!

Второй риск. Небезызвестный герой сказал: «Рынок нам поможет». При всем уважении к рынку надо четко понимать, что есть *принцип избыточности образования по отношению к сегодняшним утилитарным запросам рынка. Образование должно быть избыточно по отношению к рынку, а не «ложиться под» рынок.* Должна соблюдаться логика: от новой образовательной политики – к новой экономической политике.

Нельзя допускать редукции образования к сфере услуг, превращение его в большую парикмахерскую по принципу «чего изволите?».

Кто помнит экономистов того времени, когда главным было слово «учитель» и учитель равнялся Богу? Я говорю о времени, когда появился Иисус Христос. Напомню, что тогда мытарем и экономистом работал сборщик налогов Левий Матвей, о котором Иешуа говорил, что тот ходит за ним и неверно записывает сказанное им. Иными словами, в культуре, где учителя приравнивают к Богу, где «учитель» звучит как «гуру», где мы говорим, что преклонимся «перед именем твоим», *образование избыточно по отношению к запросам рынка.* Эта формула должна быть четко и однозначно нами понята. Очень грустно, что в «Стратегии–2020», которая будет в ближайшее время обсуждаться, гуманитарное образование выпало как класс. Есть инновации – технические и инженерные прежде всего, есть «Наша новая школа» – в техническом обрамлении, есть профобразование – в инженерном звучании. Не подумайте, что я луддит, но именно вся колоссальная культура гуманитарного мира образования задает программы поведения (кто-то жил «по Рахметову», кто-то по-другому, мы до сих пор обсуждаем конфликт «отцов и детей», «Что делать?» задавало программу поведения). Это выпало из «Стратегии–2020», я заявляю это ответственно.

Когда я говорю: «От культуры полезности – к культуре достоинства», то хочу напомнить, что в культуре достоинства ценность – не поколение гедонистическое, не поколение кайфа, не поколе-

ние, выбирающее «Пепси», а само понятие успеха. Мы часто путаем слова «успешный» и «прагматично состоявшийся», а ведь это совершенно разные вещи.

В одной блистательной книге о русском языке четко показано, как изменялась семантика понятия «успех». Там приводится пример отношения И. Бродского к Е. Евтушенко. Бродский говорил: «Евтушенко у нас преуспевающий поэт, но не состоявшийся». Обратите внимание на уникальную игру слов. Н. Коржавин в те же годы писал:

И, может быть, стал бы отменным,
Исполненным сложных забот,
Престижным саксэсыфулмэном,
Спецом по обрывкам пустот.

То, какую модель успеха выберет поколение, зависит от образования. Успех унитарный, прагматический, кайф-успех, когда все дозволено, или совершенно другую модель успеха, с которой мы с вами должны иметь дело?

ДАНИИЛ ДОНДУРЕЙ

Было бы странно, если бы в октябре 1937 г. Иосиф Виссарионович узнал о том, что подавляющее большинство жителей вверенной ему страны обожает монархию, сожалеет об Октябрьской революции и готово к тому, чтобы изменить тем идеалам, из-за которых в то время уже начался террор. Было бы очень странно то представление о жизни через 20 лет после преобразований системы жизни.

А сегодня это никому не странно. Сегодня это именно так и никак иначе. Наше население не принимает рыночные отношения. Согласно исследованиям, 70–74% жителей нашей страны считают, что жизнь невероятно несправедлива. Наше взрослое население, мы сами внутренне, ценностно, мировоззренчески, идеологически, психологически, морально не принимаем основы Конституции, по которой живем. Конституция и какие-то элементы жизни – в одну сторону, а те самые основные объяснения жизни у большинства населения – в другую.

Никакие инновационные процессы, связанные с технологиями, как мы видим, на это повлиять не могут. Можно считать, что мы сегодня находимся в самом свободном обществе за всю историю нашей страны: большинство людей мо-

гут делать все что угодно, эфир переполнен беспрецедентной критикой высшей власти. Но это ничего не меняет – люди не принимают устройство жизни, не хотят жить в августе 2011 г. Люди живут кто когда: кто в 1990-е гг., кто в 1950-е... Как рассчитывать на конкурентоспособность страны, если в сознании людей при колоссальных темпах обращений к Интернету нет ответа на вызовы времени? Если 60% молодых людей в возрасте от 18 до 35 лет, согласно прошлогодним данным Института социологических исследований, считают, что от них ничего не зависит? Будут ли они творческими, будут ли много работать, получили ли хорошее образование, родились ли они в Москве или где-то еще – это не имеет значения.

Глобальный рынок, на мой взгляд, не в Москве и даже не на великих биржах мира, он в головах людей. *В нашей стране у людей нет основ кооперации, солидарности. А мы знаем, что есть морально-ценностные приоритеты, которые очень важны для любого социального действия, – это доверие людей друг к другу и какие-то основы для солидарности. У нас здесь настоящая катастрофа.*

Простой пример. Я заметил, что когда выходишь из вагона метро, люди не дают тебе это сделать (этого не было в советское время), они стремятся войти в вагон, когда ты еще не вышел, т.е. не хотят вступать в кооперацию по входу-выходу из вагона.

Если это все так, то о каком создании конкурентоспособного продукта мы можем в дальнейшем говорить? Мы никогда не обсуждаем проблемы, связанные, например, с тем, что убийцами и в Кушевской, и в Туле были люди до 20 лет. У них другое отношение к смерти, к убийству, к тому, что можно и чего нельзя. Потому что телевидение ежедневно, ежечасно этим занимается и при этом ставит изумительно продающееся объяснение – я говорю о третьей по популярности программе, которую смотрят от 15 до 20 млн человек в день (меньше, чем про предсказательницу Вангу), – «Пусть говорят». *Пусть говорят, но никогда не договариваются.* У нас ни о чем нельзя договориться, и никто не хочет этого. В обществе нет консолидации по поводу каких-либо представлений о жизни, будущем, прошлом, Сталине. Да говорите вы о нем что хотите, в том числе что он

пожиратель детей, – это хорошо входит в идею сохранения невероятного поклонения тирану.

Есть техники, они мощные, современные, очень эффективные. У нас никогда не обсуждается даже проблема новых пиар-технологий, так же как и новая культура – сетевое сознание (что это за люди, как здесь происходят какие-то мутации?). Мы даже про себя еще ничего не знаем, а тем более про детей, живущих в будущем!

Многие вещи кажутся неожиданными, но какие-то – ожидаемые. Совершенно очевиден колоссальный урон, нанесенный технологическому сознанию, которое в последние 5–7 лет становится важнейшим. Мы обсуждаем только технологии: заработки учителей, компьютеризацию... Вы знаете, мы уже это прошли в художественной культуре – маленькой части культуры в целом: художественная культура – это только сфера услуг. В результате – ни авторов, ни произведений, ни художников, некому даже по благу где-то деньги доставать. Потому что нет талантливых людей – все ждут, когда через 11 лет Герман наконец покажет свой шедевр.

Это все из-за философии услуг. Это из-за того, что все, что можно отнести к культуре в широком смысле, воспринимается как забава. У нас в сознании культура – это то, что «после жизни», потому что есть экономика, есть национальная безопасность, есть образование, которое всего лишь технология для трансляции культуры и больше ничего.

Я даже не видел ни одного восстания учителей против телевидения, что меня просто изумляет! Учителя, родители, церковь – взойте хоть кто-нибудь! Это не менее важно, чем те деньги, которые вам добавляют к зарплате.

АЛЕКСЕЙ СЕМЁНОВ

Я буду говорить прежде всего об информации. С 1 января мы вступаем в год цифрового образования, в год цифровой школы. Один из признаков, свидетельствующих об этом, – новый Федеральный государственный образовательный стандарт, идеологи и творцы которого присутствуют здесь за столом президиума. Действительно, происходит модернизация образования, и принципиальным является то, что оно становится цифро-



об авторе



А.Л. Семёнов, ректор Московского института открытого образования, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАН, академик РАО

вым. Поэтому остановлюсь на представлении о цифровой сетевой культуре, морали и образовании. Все это – термины, которые звучат во многих выступлениях А.Г. Асмолова.

Появилось принципиально новое явление – всезнающие дети, и возникает вопрос о том, что означает такое знание. Интернет демонстрирует нам духовную нищету носителей многознания.

Известная цитата из работы А.Н. Леонтьева об обнищании души при обогащении информацией является продолжением слов Платона, который в диалоге «Федр» говорил: «Ученики будут многое знать понаслышке, без обучения, и будут казаться многознающими, оставаясь в большинстве невеждами, мнимомудрыми». Естественно, то, что говорил Платон, относится к Интернету, и нам очень важно понимать, в какой степени его слова продолжают сбываться во все большей и большей степени. Сегодня совершенно естественно выглядит, когда родитель обращается к 10-летнему ребенку с просьбой посмотреть, какая погода будет завтра, или узнать, во сколько будет нужный им поезд, и даже более серьезные вещи: что означает то или иное слово или что произошло тогда-то и там-то, и ребенок ищет эти сведения в Интернете. Появилось принципиально новое явление – всезнающие дети, и возникает вопрос о том, что означает такое знание. Интернет демонстрирует нам духовную нищету носителей многознания, и это значит, что для школы сейчас становится очевидной ценность собственной позиции учащегося, знания, полученного им самим, и той самой культуры достоинства, о которой последние 20 лет говорит А.Г. Асмолов. С позиций культуры достоинства полностью обесценивается безошибочное повторение умных чужих мыслей, доведенное до автоматизма красивое переписывание от руки (представьте себе, что это когда-то ценилось) – то, что так любят учителя; умения тоже в большой степени обесценились. Все это взяли на себя машины, компьютеры. Любая информация теперь находится на расстоянии вытянутой руки. Сейчас мы должны учить достоинству, независимости, самостоятельности, уважению к другому, умению

формировать и высказывать свою позицию, открывать новое, самостоятельно получать в общении с другими людьми новую информацию – ту, которой еще не было в Интернете. Вот новый стандарт.

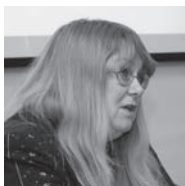
Теперь – о новой цифровой морали (простите за такое кощунство, что мораль может быть цифровой), информационной честности, которая не позволит учащимся быстренько потянуться за мобильником, чтобы узнать правильный ответ, они должны понять, что это другая ситуация. Недавно я написал в статье, что ЕГЭ – это возможность для нас жить не во лжи, но именно при условии формирования новой морали, которая побудит всякую цитату сопровождать ссылкой на источник просто потому, что так полагается. Нужно с I класса школы детям объяснять: конечно, замечательно, что ты нашел эту мысль, что ты вставил ее в свое сочинение, в свой реферат, – только укажи источник. Воспитание в духе такой нормы является частью новой морали, культуры, образования; это диалог, игровая ситуация, в которой интересы у всех – общие. Мне очень понравилось то, что П.Г. Положевец упомянул об опросе, который показал, что блат и знакомство были выставлены на первые места. Но давайте чуть изменим терминологию, и тогда окажется, что блат означает принадлежность к обществу, обращение к другому за помощью, т.е. совместную деятельность. Так, может быть, хорошо, что наши «сетевые» дети сегодня считают, что иметь знакомства – это жизненный приоритет, ценность: не самому прорываться, а именно обращаться к другим. Вот я, пожалуй, хотел бы закончить на том, что теперь дети ждут от взрослых не информации, а системы ценностей и достойного поведения.

ОЛЬГА КАРАБАНОВА

Образование должно отвечать запросам общества. Но они адресуются не какой-то административной структуре или конкретному, пусть даже обладающему властью и полномочиями лицу. Такие запросы – это отражение объективных процессов, которые сегодня происходят в нашем трансформирующемся и изменяющемся обществе. И здесь есть по крайней мере три характерные тенденции, на которые надо обратить вни-



об авторе



О.А. Карабанова, заместитель декана по науке факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, главный научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук, профессор

мание и учитывать при проектировании новой системы образования.

Первая – общество становится информационным. Возрастают темпы обновления знаний, технологической вооруженности. Это требует формирования принципиально новых способностей, новых компетенций, связанных с непрерывным образованием. Мы учимся на протяжении всей жизни, как бы хорошо мы ни были вооружены знаниями на данном этапе, нам предстоит дальнейшая работа в этом направлении, и школа должна готовить человека к выбору и реализации им своей индивидуальной траектории образования.

Вторая – наше общество становится обществом разнообразия, и это требует от нас искусства культуры и диалога. Здесь совершенно справедливо говорилось о том, что утрачена вера в эффективность диалога, утрачено искусство диалога и поэтому кооперация, сотрудничество должны стать центром внимания современной школы.

Третья тенденция состоит в том, что *общество становится социально неопределенным. Социальная неопределенность – это ситуация, при которой необходимо действовать, но мы не знаем, когда начинать, что делать, куда идти, какие средства можно использовать* и т.д. Можно было бы сказать, что неопределенность – это дефицитарность информации, однако это неверно. Неопределенность связана с тем, что полидетерминированность как результат глобализации общества, изменение и смена идущих в нем процессов, трудности построения прогнозов выбора пути предъявляют принципиально новые требования к личности. Это требования, связанные с возможностью делать личностный выбор, с возможностью проектировать как свой собственный путь развития, так и путь развития общества. Если же мы говорим об информационной неопределенности в более узком смысле (а сегодня многое было сказано о СМИ, о своеобразной демонизации СМИ), то мне хотелось бы подчеркнуть, что применительно к подрастающему поколению именно школа должна вооружить его медиакомпетентностью, т.е. умением плыть в бурном, штормящем море агрессивного воздействия, воздействия, которое использует все современ-

ные технологические новинки. Такие программы медиаобразования сегодня существуют.

Следующий вопрос. Мы часто оперируем цифрами и говорим: вот столько процентов аудитории посмотрели, например, передачу «Пусть говорят». На факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, в Центре социологии и образования РАО неоднократно проводились исследования того, как строится коммуникация в медиaprостранстве. В результате был выявлен феномен *разорванной коммуникации; он заключается в том, что коммуникаторы и аудитория исходят из разных посылок и поэтому не понимают друг друга*. Ведь рейтинги передач составляют не зрители, не детская аудитория, а те люди, которые делают эти передачи. Наши исследования показали, что заявляемые проценты далеко не отражают реальной ситуации с рейтингами тем передач, и наши дети, подростки и юноши в чем-то значительно опережают наши представления об уровне их компетентности в выборе интересных для них программ. Не надо недооценивать наших детей.

Меняется общество – меняются и требования к системе образования, и его роль в обществе, об этом много говорилось. Образование должно не догонять запросы, а создавать зону ближайшего развития, конструировать наше будущее, будущее нашего общества. Тут была высказана идея: ребенок не меняется – он остается тем же, это мы, взрослые, отстаем. Я сказала бы иначе: ребенок не может не меняться в новых социальных условиях, и такие изменения происходят. Детство – это социокультурный феномен. Само детство меняется: оно удлиняется, меняется его содержание, у детей меняются пристрастия, интересы, ценности, ребенок сегодня другой, и учитель это знает. Мы входили в класс 10 и 12 лет назад: ребенок был другим, а теперь он изменился. Есть еще одна тенденция, которая заставляет очень серьезно задуматься о перспективах модернизации образования, – резко усилившаяся за последние десятилетия поляризация детей на трудных, проблемных, девиантных и на одаренных, талантливых, продвинутых. Но ведь это наши дети, и все они нуждаются во внимании педагогов.



об авторе



Е.Н. Соболева,
директор
департамента
образовательных программ
ГК «Роснано-
тех», доктор
экономических
наук

Остановлюсь на разнообразии моделей жизненного успеха. Об этом тоже сегодня говорилось, и я хочу продолжить дискуссию. Исследование мотивации, ценностей – это одна из приоритетных психологических тем. На протяжении ряда лет проводился мониторинг изменения ценностей у подрастающего поколения, показавший, что, действительно, на первых местах у молодежи стоит ценность личных достижений, личного успеха. Но не надо этого бояться, ведь вопрос в том, что молодые люди понимают под словом «успех». В число самых значимых ценностей – материальное благополучие, здоровье, безопасность – у нас недавно вошла ценность потребления. Как к этому относиться? Надо понимать, что есть ценности-цели и есть ценности-средства. Так вот, если ребенок в школе, в семье понимает, что путь к достижению высокого уровня материального благосостояния лежит через систему образования, через овладение его компетенциями, то, наверное, это меняет его отношение к образованию, а дальше – больше: если он будет сам определять для себя, чему и как учиться, у него возникнет новая мотивация, и его ценности тоже станут иными. *Важно изменить общую социальную установку по отношению к образованию.* На примере вуза можно видеть, что она в принципе меняется: сейчас все больше выпускников хотят поступить в аспирантуру, продолжить образование, больше абитуриентов заинтересованы в получении хорошего образования.

Надо суметь заставить рынок труда сформулировать имеющийся у него запрос в отношении кадров на понятном ему языке описания конкретных трудовых функций, а это требует обращения к системе сертификации и профстандартам.

Еще один важный вопрос связан с пониманием жизненного успеха. Говоря языком родителей и детей, *главный успех состоит в том, чтобы найти свое место в обществе, быть востребованным – а это уже мостик к высокой ценности быть реализованным в жизни.* Путь к этому лежит через самосовершенствование, поэтому от ценностей более низкого уровня можно возвыситься

к тем ценностям, которые позволят сделать наше общество более прогрессивным, лучшим – вот что необходимо учитывать.

Наконец, о проблеме универсальности и вариативности. Мы очень часто противопоставляем эти термины, полагая, что универсальность – это единообразие, одинаковость, а вариативность – это разнообразие, разные варианты развития. Мой тезис состоит в том, что только *универсальные способы познания, освоения мира являются основой вариативности!* Лишь после того, как ученик становится субъектом, сам управляет своей деятельностью, возможны построение индивидуальной траектории его развития и жизненная реализация. Перечислю четыре основные сферы личности учащегося: 1) мотивация учения, нравственно-этическая ориентация, 2) познание, умение работать с информацией, 3) кооперация, сотрудничество, коммуникация, 4) управление, организация своей деятельности. *Обеспечение инвариантных способов поведения и познания в этих сферах позволит нам перейти к вариативности образования и обеспечит каждому человеку, каждой личности свое пространство жизненного успеха.*

ЕЛЕНА СОБОЛЕВА

Последние несколько лет я занимаюсь обеспечением участия работодателя, а именно акционерного общества «РОСНАНО», в подготовке кадров. Чем дольше я этим занимаюсь, тем отчетливее вижу, что основная проблема здесь – отсутствие грамотных коммуникаций и компетенций, связанных с коммуникациями. Поверьте, что *язык, на котором ведутся дискуссии между очень умными и знающими специалистами в сфере образования, отторгнут представителями бизнеса, т.е. теми, кто потом берет на работу кадры, подготовленные в системе школьного и профессионального образования.* Надо не только готовить специалистов, но и учить работодателей правильно формулировать свой запрос. Как повернуть высшую школу от саморазвития в сторону диалога с теми, для кого она готовит кадры, т.е. к рынку труда? Как преодолеть неприятие итогов школьного образования высшей профессиональной школой?

Недавно у нас пошел проект «Школьная лига РОСНАНО», в рамках которого состоялся диалог рынка труда и профобразования (на последнем этапе подключилась и школа). В крупной акционерной компании РОСНАНО была создана специальная программа; в ней на основе вовсе не образовательных стандартов, а описаний конкретных трудовых функций, которые выпускникам вузов необходимо будет уже завтра выполнять в сфере высокотехнологичного бизнеса, были сформулированы технические задания, объявлены конкурсы, и было предложено вузам посмотреть на подготовку кадров несколько иначе. Да, это программы переподготовки, там пока мало магистерских программ, но для зарождающегося высокотехнологичного сектора экономики – наноиндустрии – задача, в общем, вполне понятная: подготовить специалистов, которые могут начинать работать на предприятиях. За два года мы решили эту задачу и сейчас уже понимаем, что накопили в этом деле определенный опыт и можем выходить с предложениями, которые могут оказать влияние на образовательные стандарты.

Очень важно втянуть в дискуссию о целевой подготовке кадров представителей рынка труда – хотя бы тех, кто уже понимает и социальное и экономическое значение привлечения системы образования как одного из самых эффективных инструментов развития будущей инновационной экономики. Надо суметь заставить рынок труда сформулировать имеющийся у него запрос в отношении кадров на понятном ему языке описания конкретных трудовых функций, а это потребует обращения к системе сертификации и профстандартам. Надо также от спонсорского участия работодателей в деятельности отдельной школы, отдельного учебного заведения, обусловленного тем, что там учится сын или дочка сотрудников той или иной коммерческой организации, перейти к инвестированию, а инвестировать можно только проекты, хорошо продуманные работодателями как потенциальными заказчиками и самими педагогами – теми, кому предстоит все это исполнять.

ЛЮБОВЬ ПЛАХОВА

Я хочу продолжить тему об управлении в условиях неопределенности; речь

идет, в общем, об управлении в условиях изменений. На мой взгляд, креативным образованием станет тогда, когда креативными будут руководители школ. Сегодняшнее совещание показывает огромную неопределенность того, что ждет нас буквально в ближайшее время. Обратите внимание, сколько прогнозов прозвучало здесь относительно и мигрантов, и культуры, и социальной ситуации. Эти прогнозы вызывают тревогу. Элвин Тоффлер ввел ставший очень известным термин – «футурошок». Он означает шок перед будущим. В принципе это нормальное явление. А вот что сказал об особенностях того периода, в котором мы живем, Дональд Шон. Многие слышали эту фамилию в связи с обсуждением проблемы компетенций, компетентности. Я позволю себе процитировать: «По мере ускорения темпов перемен сложность встающих перед нами проблем возрастает. Чем сложнее эти проблемы, тем больше времени требуется для их решения. Чем больше возрастает темп изменений, тем быстрее изменяются проблемы, которые нам необходимо решить, и тем меньше времени будут верны решения, которые мы находим. Следовательно, к тому времени, когда мы найдем решения стоящих перед нами проблем, обычно самых важных, сами проблемы изменятся настолько, что наши решения утратят релевантность и эффективность, а то и окажутся мертворожденными. Иными словами, многие наши решения будут относиться к проблемам, которые уже потеряли свою актуальность. В результате мы все более и более опаздываем».

В доказательство этого я хочу вам сказать о том небольшом эксперименте, который проводила. Я прочла более 300 программ развития наших образовательных учреждений. Программа – это стратегический документ, который нацеливает руководителя на то, чтобы идти вперед и действовать в течение 5–10 лет. Но то, с чем я ознакомилась, – программы вчерашнего дня. Стыдно, больно: как решать вчерашние задачи – мы и так знаем, а идущих впереди догнать очень трудно. Поэтому надо вкладываться в подготовку руководителей образовательных учреждений, чтобы они были способны к решению не только сиюминутных задач. Креативный директор



об авторе



Л.М. Плахова, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, заслуженный учитель России, кандидат педагогических наук



об авторе



А.Г. Каспржак, профессор Института развития образования НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ



Г.У. Солдатова, профессор факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук

школы – это тот, кто умеет действовать и в новых, меняющихся условиях. В связи с этим я считаю необходимым создание большого проекта по формированию группы резерва будущих руководителей образовательных учреждений, подготовка которых не может быть обеспечена за несколько месяцев или за один год.

АНАТОЛИЙ КАСПРЖАК

Был задан вопрос: можно ли управлять школой в условиях неопределенности?

Я отвечу так: во-первых, есть соотношение неопределенностей Гейзенберга. Я когда-то очень давно был физиком: при известном соотношении неопределенностью управлять можно; во-вторых, можно управлять, если ты профессионал. К.Г. Митрофанов, сотрудник ФИРО, удачно провел грань между специалистом и профессионалом: *специалист выполняет задание, а профессионал работает с каждым человеком*. Если ты работаешь, повышая уровень своего профессионализма, с каждым человеком, с каждой организацией и с каждым человеком в этой организации, то работать, как мне кажется, можно.

Третье. Всем известно, что за границей, если вы хотите посмотреть очень хорошую школу, вас везут за город. У школы мегаполисов есть ряд недостатков в сравнении с другими школами страны. В частности, если говорить о мигрантах, то они же располагаются в больших городах, поэтому неопределенность, о которой мы говорим, не так уж велика.

В крупных городах имеет место диверсификация школ: есть очень сильные и очень слабые, и это надо учитывать. Наличие в мегаполисах социальных сетей, куда входят не только образовательные учреждения, но и учреждения культуры, здравоохранения, библиотеки, способствует социальному перемещению, и этот стихийный процесс надо преобразовывать в социальный лифт.

Четвертое. Сейчас сильно изменились привычные модели семьи и детства. Недавно я наблюдал, как моя внучка, которой три с небольшим года и которая еще плохо говорит, обучает свою бабушку пользоваться iPad-ом. Ведь школьные учителя – те же самые бабушки, которые тоже не знают, как подойти к iPad-у. В докладе Маккинзи, который опублико-

ван в журнале «Вопросы образования», где описан опыт моделей школ, реформирования школ самых успешных стран, представлены школы плохие, удовлетворительные, хорошие, очень хорошие и отличные. Так вот, в группе «отличные» – школы только одной страны – Финляндии. И еще. Я долго занимался результатами исследований PISA: Россия относится к странам с хорошей школой. Из всего этого можно вывести одну рекомендацию: чтобы хорошая система образования стала очень хорошей, надо «вкладывать» прежде всего в учителя.

АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ

Переходим к теме «Москва – поликультурный город».

ГАЛИНА СОЛДАТОВА

Проблема, волнующая буквально каждого москвича, который сегодня отправляет в школу своих детей, – все возрастающее число мигрантов в Москве; она будет достаточно стремительно расти и дальше, хотя бы по той причине, что Россия сейчас выходит на уровень стран, лидирующих по принятию мигрантов. Соответственно, 1 сентября с каждым годом в одном классе оказывается все больше детей, представляющих разные этнические группы. Появляются совершенно новые для нашего мегаполиса феномены, например, анклавное расселение. В разных округах Москвы – Юго-Восточном, Восточном, Южном – стали компактно селиться мигранты из Центральной Азии, Китая, Вьетнама. В расположенные в этих округах школы в I класс уже идут дети, которые не знают русского языка, и процент таких детей доходит до 30. Я недавно познакомилась с очень полезной статьей учительницы из Нижнего Новгорода, которая делится своим опытом работы в классах с большим числом мигрантов и которая, в частности, отметила: *если в классе есть два-три человека, которые не владеют русским, любой урок превращается в урок русского языка*. Это – один из серьезных вопросов.

Вторая очень острая проблема – отношения в классе между представителями различных этнических групп. Эти отношения не могут не влиять на общую систему образования и на качество образования в Москве и в стране в целом.

Чья это проблема? Школьная, образовательная? Конечно, отчасти да. И вот тут я не могу не согласиться с А.Л. Семёновым в том, что это в первую очередь социальная проблема, и действительно, в каждом классе как в капле воды отражаются вообще все процессы, которые в обществе происходят, причем на разных уровнях. Глобализация и сопряженные с нею процессы, обуславливающие особенности стратегии мультикультуризма и различные интегративные практики вживания эмигрантов в принимающую среду – туземизацию, креолизацию, гибридизацию и др., – приводят к очень противоречивой картине. Все эти сложные многоаспектные процессы, которые сейчас усиленно исследуются в европейских странах, не могут не порождать феномен ксенофобии, который проявляется в форме мигрантофобии.

Я хорошо помню, как мы начинали изучать эту проблему и работать с первыми мигрантами в 1990-х гг. Уже тогда было видно, как начинает раскачиваться маятник ксенофобии. А вот в последнее время (приблизительно с 2006 г.) появилось (сначала в Интернете) новое понятие «кириофобия», обозначающее обратную сторону мигрантофобии – враждебное, неприязненное отношение приезжих (гостей) к хозяевам. Этот феномен сейчас начинает сильно актуализироваться в странах Европы. Прогнозирую, что и в России уже скоро напрямую заговорят об этом.

Как и предыдущий выступающий, я отношусь к тем, кто занимается разработкой социокультурных инструментов и практик формирования толерантного сознания. Решению этой задачи в нашей стране и учеными, и практиками отдано уже достаточно много времени и сил. Движение в этом направлении, на мой взгляд, может обеспечить хорошую основу перехода от общества, построенного на парадигме конфликта, к обществу, построенному на согласии, единстве и солидарности. Соответствующие разработки уже есть, начинателем и основоположником этого направления исследований является академик РАО А.Г. Асмолов. Под его руководством в 2001–2005 гг. была осуществлена Федеральная целевая программа формирования толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе, которая

на самом деле обозначила очень многие направления развития социокультурных практик и психолого-педагогических технологий формирования толерантного сознания и управления рисками ксенофобии в обществе. Формирование толерантного сознания нужно начинать со школы, включая и учащихся, и педагогов, а еще лучше стремиться к созданию общей системы, которая объединит дошкольное и школьное обучение и воспитание, внешкольные практики и подготовку студентов, особенно педагогических вузов. Продолжение и развитие этой программы, на мой взгляд, сегодня является одной из самых приоритетных задач для поликультурного российского общества.

СВЕТЛАНА КРИВЦОВА

Я психолог, поэтому в рамках обсуждения темы поликультурности, полиэтничного, поликонфессионального мира хочется понять, что могло бы быть платформой, на которой возможно достичь взаимопонимания. Стихийные поиски этой платформы вызваны необходимостью, потому что, действительно, в одном классе сидят дети не только разных национальностей, но и различного социального происхождения. Люди сегодня очень социально поляризованы. Как учителю строить взаимодействие с такими различными детьми? И мы обнаруживаем, что общей платформой для взрослых, которым трудно с Интернетом, и поколения детей, которым трудно со всем, кроме Интернета, для детей из семей, относящихся к разным конфессиям и разным социальным группам, является то, что все люди наделены способностью переживать. Переживать. На самом деле если бы инициаторы социальных реформ, в том числе реформы образования, в качестве главного критерия эффективности реформ взяли простой критерий, а именно – то, что чувствует человек, который во все это «попал», это была бы лучшая обратная связь. Люди разные, конфессии разные, возраст разный, а чувства, оказывается, одни и те же. То, что переживает человек, и есть реальность. На знании о человеческих переживаниях, понимании законов их протекания строится педагогика понимания. Она основана на идее, что эмоции, разные виды переживаний – и спонтан-



об авторе



С.В. Кривцова, доцент кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова, руководитель Центра развития психологической службы образования ФИРО, кандидат психологических наук

ные, и более глубокие, которые возникают после размышлений, – включают собственно индивидуальность человека. Переживания должны стать объектом интереса и психологов, и педагогов, и тех, кто занимается повышением квалификации учителей, и тех, кто создает помогающие программы для детей.

Я присутствую здесь как автор программы «Жизненные навыки». Мы уже второе десятилетие разрабатываем ее. У нее вот как раз такая феноменологически экзистенциальная понимающая основа. И вот что интересно: когда учителя начинают преподавать детям эту программу, а она направлена на развитие социальных компетенций и в ней присутствуют общечеловеческие темы (нравится/не нравится каждый день, безопасные места, путешествия, связанные с риском, и др.), которые очень важны для детей, с ними самими происходят любопытные изменения, например, они начинают больше внимания обращать и на собственные переживания. Что бы мы ни говорили сегодня о необходимости включения ценностного и этического компонентов в педагогический процесс, это, конечно, не новые мысли в отношении реформирования образования. Но ведь их носителем является конкретная учительница, которая входит в класс в определенном настроении

и как-то смотрит на одного ученика, что-то говорит другому... – все эти «мелочи» и есть то, что либо блокирует наши реформы, либо каким-то образом входит в сердца детей; да что об это говорить, все понятно! Поэтому считаю полезным включать в процесс повышения квалификации учителей программы или часы самопознания. Я предлагаю программы, которые используются, кстати, во многих системах образования в мире, – программы самопознания для учителей. Каждый человек несет собственные предубеждения, интолерантность – они могут быть запряваны очень глубоко – не на уровне головы, а гораздо глубже. Опыт самопонимания, как мне кажется, мог бы сейчас создать некий буфер между старым и новым в системе образования, чтобы оно не разрушилось, пока мы его модернизируем. Диалог, коммуникация между учителем и учениками в классе – это как раз тот процесс, который позволит выдержать даже реформирование образования.

*

Подведя итоги прошедшей дискуссии, В.Ш. Каганов и А.Г. Асмолов выразили надежду на дальнейшее сотрудничество с экспертным сообществом по продолжению работы в организации цикла встреч и обмену мнениями по вопросам развития образования города Москвы.