АЛЕКСАНДР АСМОЛОВ, МАРИНА ГУСЕЛЬЦЕВА

Образование как потенциальный ресурс модернизации общества[1]

Аннотация. Цель данной статьи – раскрыть методологические предпосылки социокультурной модернизации системы образования и общества. В российской системе образования в настоящее время в разной мере представлены несколько трендов: приоритетную роль играет технократическая, или организационно-экономическая, модернизация; профессиональным научным сообществом систематически отстаивается и поддерживается социокультурная модернизация образования; начиная с 2013 г. набирает силу ремейковая модернизация образования. В рамках данной статьи модернизация концептуализирована как онтологически и гносеологически сложный процесс, охватывающий разные слои реальности.

Методологической основой представленного анализа выступают развиваемые авторами историко-эволюционный и культурно-аналитический подходы. С обозначенных методологических позиций система образования рассматривается в качестве потенциального источника социальных изменений и возможной трансформации общества. При этом конструкт «социокультурная модернизация» введен в контекст междисциплинарных подходов к социальным изменениям. Показаны психологические стратегии конструктивного овладения современностью, а также «бегства» от современности; обозначены ресурсы и препятствия развития идентичности в эпоху перемен. Позитивная социализация подрастающих поколений трактуется как социокультурное средство преодоления кризисов, сопутствующих трансформации общества при вступлении в современность.

Под позитивной социализацией современных детей и подростков понимаются психологические качества и установки, позволяющие продуктивно жить и действовать в транзитивном и разнообразном мире: рефлексивная сложность, толерантность к неопределенности, гражданская позиция, развитие критического мышления, личной ответственности, способностей к конструированию профессионального и жизненного пути. Позитивная социализация предполагает поддерживающую социокультурную и доброжелательную семейную среду, а также опору на традиции культуры достоинства и гуманистические практики. Однако идеология гуманизма – все еще недостаточно отрефлексированный нашим обществом ресурс успешности социокультурных модернизаций.

Практическая значимость данной статьи связана прежде всего с разработкой стратегии социокультурной модернизации образования и общества, в контексте которой подчеркивается роль позитивных образов будущего в социализации подрастающих поколений.

Ключевые слова: методология, система образования, модели модернизации, социокультурная модернизация образования, регионы, социализация, образы будущего, изменения, педагогика достоинства, педагогика шовинизма.

Изменим образование, чтобы изменить мир.
Клаудио Наранхо

В последние годы в системе образования России отчетливо прослеживается ряд трендов модернизации образования: *организационно-экономическая модернизация*, иногда также называемая технократической (Асмолов и др., 1997; Цирульников, 2007), *социокультурная модернизация* (Асмолов, 2008, 2015а; Цирульников, 2012) и все более набирающая силу (в период с 2013 г.) *ремейковая модернизация* образования (Пюимеж, 1999; Сэджвик, 2014). За всеми этими трендами просматривается установка, в соответствии с которой образование принимается как потенциальный источник тех или иных изменений общественной жизни. Наиболее явно эта ценностная установка передается

[1] *Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда, проект № 16-18-10434 «Социокультурная модернизация образования в регионах».*

эпиграфом к настоящему исследованию: «Изменим образование, чтобы изменить мир». Чаще всего подобной установке неосознанно приписывается позитивный смысл; вера в образование как социальный инструмент конструирования будущего. Оправданна эта надежда или нет, является ли подобная вера очередной утопией, становится ясно, когда мы обращаемся к анализу различных трендов образования.

Даже поверхностное знакомство с этими трендами показывает, что они воплощают разные сценарии эволюции общества, а именно: технократический, традиционалистский и гуманистический сценарии. Указанные тренды являются своеобразными ответами на такие вызовы современности, как неопределенность, сложность и разнообразие (Асмолов, 2015б). По большому счету все эти тренды в той или иной степени имеют различные социокультурные дискурсы, связанные с идеалами рациональности, образами будущего и «ценностными типами» (см., например: Магун, Руднев, Шмидт, 2015) социальных групп в разных странах и отражающие различные векторы социальных изменений.

В данной статье мы, во-первых, обсудим разные методологические предпосылки множественных представлений о модернизации, во-вторых, очертим роль образов будущего в возможных сценариях трансформации общества; в-третьих, осмыслим, при каких условиях образование может выступить как потенциальный ресурс изменений идентичности, менталитета и образов жизни различных социальных групп, особенно в сложных социально-экономических ситуациях развития в разных регионах страны.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ В КОНСТРУИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

При рассмотрении социальных, экономических и ментальных эффектов модернизации (Асмолов, 2015а) обозначим ряд направлений, позволяющих ввести конструкт «социокультурная модернизация» в контекст различных подходов к социальным изменениям. Ключевыми предпосылками анализа здесь выступают следующие положения и концепции: социокультурная модернизация как один из потенциальных сценариев социальных изменений общества (Штомпка, 1996); проблемы социокультурной модернизации в русле методологии социального конструктивизма (Бергер, Лукман, 1995; Джерджен, 2003); структурно-функционалистские и постмодернистские концепции изобретения современности (Бауман, 2008; Гидденс, 2004; Серто, 2013); акторно-сетевая теория «пересборки социального» (Латур, 2014); социология социальных и культурных практик (Бурдье, 2005); культурно-деятельностная методология конструирования изменений, вырастающая из работ классиков отечественной психологии (Выготский, 1999; Леонтьев, 1977; Рубинштейн, 1986). Наряду с этими подходами и концепциями для понимания процессов социокультурной модернизации, происходящих в современной России и в ее регионах, необходима также рефлексия исследований модернизационных вызовов, осуществленная рядом отечественных авторов, таких как А.С. Ахиезер, Л.Д. Гудков, Б.В. Дубин, Н.В. Зубаревич, Ю.А. Левада, А.Г. Левинсон, Э.А. Паин и другие (см., например: Ахиезер, 1991; Гудков, 2011; Гудков, Дубин, Левада, 2007; Дубин, 2010; Зубаревич, 1997, 2010; Российская модернизация…, 2008; Левинсон, 2012).

Во всех этих работах было показано, что модернизация остается социальной утопией, если она, во-первых, игнорирует риски «догоняющей» и «имитационной» модернизации (см., например: Гудков, 2011); во-вторых, строится без учетов мотивации больших и малых социальных групп; в-третьих, осуществляется в основном по сценарию «вертикальной» модернизации, или «модернизации сверху», не учитывающей «горизонтальные связи» в обществе и «силу слабых связей» (см.: Грановеттер, 2009); в-четвертых, не опирается на анализ культурных факторов и на методологию микроизменений (см.: Культура имеет значение, 2002); в-пятых, игнорирует принцип избыточности образования по отношению к сиюминутным запросам рынка (Асмолов, 2015а). Именно «мягкая сила», неочевидные горизонтальные связи, несущие инструментальные и социальные инновации, «малые сигналы» (Пригожин, Стенгерс, 1986; Nye, 1990),

об авторе

А.Г. Асмолов, директор ФИРО, зав. кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор

об авторе

М.С. Гусельцева, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, ведущий научный сотрудник ФИРО, доктор психологических наук

спонтанные социальные и культурные практики, неформальные коммуникации и сетевые сообщества открывают сегодня возможности для конструктивной модернизации в разных регионах страны и социализации подрастающих поколений.

Еще раз подчеркнем, что современность – новая культурная эпоха, ставящая и общество, и науку, и систему образования перед вызовами сложности, транзитивности, разнообразия (Асмолов, 2015б; Марцинковская, 2015). Социальная транзитивность представляет собой особое сочетание неопределенности и изменчивости (Марцинковская, 2015), влияние которой простирается от непредсказуемого поведения макроэкономики до доселе неизвестных, но появляющихся в наши дни способов и форм становления идентичности, особенностей социализации подрастающих поколений, механизмов консолидации различных сообществ, больших и малых социальных групп.

В наши дни непрерывность потока перемен стала реальным состоянием мира. При этом технологическое развитие нередко опережает ментальное: не только мы делаем технологии, но и технологии делают нас. Если для современных детей и подростков информационная насыщенность мира и трансформация культуры сделались органичной средой обитания, то их родителям и учителям довольно сложно не только принять, но и отрефлексировать новые представления о многомерной реальности. В свою очередь, это порождает проблемы межпоколенческой трансмиссии, а также привлекает внимание к анализу гетерогенности (разнородности) и гетерохронности (неравномерного развития) социокультурного пространства. Более того, эти изменения требуют от человека иных психологических установок – толерантности, саморефлексивности, развития критического мышления, личной ответственности и усилий самоконструирования. Например, конструктивным способом преодолеть «шок настоящего» (см: Асмолов, 2015а) являются восприятие перемен как закономерностей социального развития[2], а также готовность к активному конструированию жизненного пути. Подобного рода социальные установки характерны для состояния постмодернизации[3], т.е. конструктивно пережитых кризисов модернизации, продуктом которых становится большая когнитивная сложность, толерантность к неопределенности, готовность личности к восприятию изменений. Перемены и изменения становятся здесь нормой жизни, а не проходным этапом исторического развития общества (Асмолов, 2015а). Иным способом адаптации к «шоку от настоящего» является опора на культурные практики элиминации разнообразия, бегства от свободы, деперсонализация. Данный способ лежит в основе традиционалистской идеологии, порождающей ремейковую модернизацию образования и педагогику шовинизма (см: Крейк, 2007; Пюимеж, 1999).

Именно культурные практики ремейковой модернизации и связанной с ней мобилизационной идеологии клерикального национал-патриотизма проявляются в социальных проектах «единого учебника», лоббировании предмето-центризма в программах общего образования, школьной униформы, в росте милитаризированных образовательных организаций, агрессивных атак на вариативное развивающее образование и на новые стандарты образования в разных регионах России.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕРНИЗАЦИИ КАК АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Современное социокультурное пространство представлено пестрым разнообразием обществ и сообществ, различающихся разными стилями жизни, культурными традициями, социальными стереотипами и образами мира. Представления о гомогенной

[2] Так, астрофизик Ш. Кэррол обсуждает идею эволюции как одну из составляющих современного научного мышления, которое школьники должны использовать на практике, например, в анализе повседневности: все события происходят согласно естественным законам, произошедшее подготовлено их последовательностью, взаимосвязью и ходом эволюции. Таким образом, все в мире совершается по его законам, однако человек решает, придавать ли происходящему смысл и ценность (см.: Брокман, 2016).

[3] Такой термин используется для обозначения современной модернизации. Некоторые авторы также подчеркивают, что важным отличием модернизации от постмодернизации является более существенная опора последней на внутренние национальные традиции (см., например: Инглегарт, 1999).

реальности, как и возможности построения «теории всего», в наши дни вызывают все больше и больше вопросов. Современные социогуманитарные науки под влиянием постмодернизма, постструктурализма и постнеклассической эпистемологии трансформируют само понятие нормы, трактуя ее как социальное представление либо конвенцию, являющуюся продуктом общественного договора. При этом в разных культурах подобная норма может использоваться в качестве регулятива – в виде как ограничения разнообразия, так и его поддержки.

Итак, картина современного мира утратила однозначность и резкость очертаний. Одновременно с этим процесс глобализации[4] вызывает скрытое недовольство и вполне открытое сопротивление отдельных субкультур и малых культурных традиций. В этом плане новые методологические стратегии сложного мышления (см., например: Морен, 2012) адекватны для характеристики современного мира, где важно учитывать многомерность реальности, способность интерпретировать события как минимум с позиций той и другой стороны, через оптику больших и малых культурных традиций (см.: Яковенко, 2013), глобального мира и локальных сообществ.

В прошлых статьях (Гусельцева, 2015а, 2015б) было показано, что непрерывность социокультурной модернизации, увеличение транзитивности, сложности и разнообразия сделались обыденностью современного ландшафта. При этом нам важно было зафиксировать, что модернизация – онтологически и гносеологически сложный процесс, охва-тывающий разные слои реальности.

В экономическом плане модернизация, как правило, воплощается в *индустриализации*, а также технологизации жизненного уклада: примером служит формирование машинного производства и культуры конвейерного типа (см.: Романов, 2003). Зачастую этим понимание модернизации и ограничивается, тогда как это лишь одна из ее граней.

В социальном плане модернизация озна-чает *урбанизацию* – рост городов, переход от аграрного образа жизни к индустриальному.

В политическом плане следует обратить внимание на противоречивые аспекты модернизации, приводящие к возникновению обществ как гуманистического, так и тоталитарного типа (подробнее см.: Асмолов, Гусельцева, 2016): в одних случаях происходит развитие социальных институтов и норм, появление гражданского общества, в других – реставрация традиционалистского общества; в одних обществах – появление концепций и практик правового государства, тогда как в других развивается государство, живущее по формуле «друзьям – всё, врагам – закон»[5].

В духовном ракурсе модернизация предполагает *секуляризацию* – дифференциацию религиозных и светских сфер жизни, отделение церкви от государства, возрастающую роль образования как потенциального ресурса социальных изменений, становление и развитие критического стиля мышления, однако и на этом пути встречаются исторические примеры особой информационной архаизации, для которых изобретен специальный термин – *демодернизация* (см.: Кордонский, Дехант, Моляренко, 2012; Минаков, 2014; Прохорова, 2014; Эткинд, 2013; Явлинский, 2003; Shlapentokh, 2007).

В психологическом плане модернизация означает трансформацию менталитета: переход *от оптики стабильности к оптике инноваций* (об этом см.: Асмолов, 2015а). Также можно выделить особый педагогический план модернизации, связанный с моделью образования, которая основана на принципах рациональности, универсальности и репрезентативности (см.: Йоас, 2013). Отметим, что оригинальный модернизационный рывок европейская культура совершила в эпоху Просвещения, которая соединила сразу несколько культурных традиций: *гуманизм* Возрождения и *рационализм* Нового времени, а также либерализм и национализм[6] (породив

[4] «Термин “глобализация” возник, когда нужно было характеризовать начинающийся распад Вестфальской системы наций-государств под влиянием транснациональных экономических и информационных связей. Сам процесс глобализации более стар и характеризуется усилением единства человечества. Подчеркнем, что глобализация это не нечто желательное, а совершенно реальный процесс, новейшие тенденции которого являются продолжением более старых – прогресса, модернизации, становления всемирной цивилизации и пр.» (Федотова, 1995, с. 70).

[5] Цитату приписывают как Б. Муссолини, так и Ф. Франко (см.: https://ru.wikipedia.org).

Важным фактором социализации подрастающих поколений в современном мире является социокультурная модернизация общества через систему образования. В этой связи перед нами стоит аналитическая задача – осмыслить теории модернизации (а стало быть, идеализации) в их отношении к имеющейся отечественной реальности.

практики национально-освободительных движений), что во многом выступило основой становления современного правового государства и гражданской идентичности.

При этом **менее исследованным следствием процессов модернизации явилась возможность позитивной социализации подрастающих поколений. Что следует понимать под позитивной социализацией? Это целый комплекс культурных инструментов самоформирования идентичности, социальных компетенций и культурных практик, включающий в том числе критический стиль мышления, саморефлексивность, толерантность к неопределенности, готовность к изменениям**.

Таким образом, важным фактором социализации подрастающих поколений в современном мире является социокультурная модернизация общества через систему образования. В этой связи перед нами стоит аналитическая задача – осмыслить теории модернизации (а стало быть, идеализации) в их отношении к имеющейся отечественной реальности. Также необходимо понимать, что эволюция современной социокультурной реальности представлена не просто модернизацией, а *разными течениями модернизаций*. Аналитически мы можем выделить в этом общем цивилизационном процессе несколько как отдельных, так и взаимосвязанных тенденций: *первая модернизация* (переход от традиционного типа культуры к индустриальному), *вторая модернизация* (переход от индустриального типа культуры к постиндустриальному), *постмодернизация* – современная модернизация, совершающаяся с опорой на национальную идентичность, *разные модерности*, предполагающие разнообразие культурных типов модернизаций в современном мире, и *демодернизация* – неудавшаяся попытка модернизации, которая характеризуется откатом на исходные позиции и латентной деградацией общества.

Остановимся на нескольких классических подходах к модернизации. Основные теории модернизации появились в 1960-е гг. Их предтечей служили труды представителей структурного функционализма в социологии Т. Парсонса и Р. Мертона. В дальнейшем на основе этих подходов специалистами по странам «третьего мира» (среди них – С. Хантингтон, С. Липсет, Ф. Риггс, Р. Уарт, Д. Энтер и другие) были созданы первые концептуализации, описывающие разнообразные процессы перехода от традиционных обществ к современным (в те времена – индустриальным и демократическим) обществам (Межуев, 2009; Хантингтон, 2003; Хелд и др., 2004; Цапф, 1998). В российской истории В.М. Межуев выделяет несколько волн модернизации: петровские реформы, советская индустриализация, перестройка (Межуев, 2009). Однако примеры российских реформ каждый раз являлись по сути дела технологическими модернизациями и лишь опосредованно затрагивали социокультурные сферы жизни. Вопреки установкам марксистской идеологии и жесткого экономического детерминизма, не столько бытие определяет сознание, сколько – *каково сознание, таково и бытие*.

Если понимать модернизацию в широком смысле слова как движение к современности, то обозначенные российские модернизации производили скорее ремейковую современность, а именно воспроизводили централизованное (архаичное) государство, не порождая правовое общественное сознание и гражданское общество. Модернизация в режиме мобилизации (индустриальная и технократическая) и даже модернизация

[6] *С позиции культурно-аналитического подхода к эволюции психологического знания и состоянию современного познания (Гусельцева, 2015) следует различать разные типы национализма. Так, если схематизировать и распределить разновидности национализма по полюсам, то на одном полюсе окажется негативный национализм, именуемый нацизмом, а на другом полюсе – позитивный национализм как идеология национального государства и основа становления гражданской идентичности. В современной отечественной социокультурной реальности мы можем также дифференцировать национал-патриотизм и демократический национализм, соответствующие вышеописанной схеме.*

в режиме инноваций (постиндустриальная модернизация), к которой стремились сторонники постсоветских реформ, каждый раз упирались в недооценку латентных и неочевидных культурных факторов, а именно необходимости ментальной трансформации общества в целом и позитивной социализации подрастающих поколений, призванных стать реальными субъектами современности.

Успешная модернизация предполагает ментальное освобождение от архаических комплексов и устаревших традиций, препятствующих переходу к информационному (постиндустриальному) типу культуры. «Идея о том, что традиционные ценности и установки являются главным препятствием на пути прогресса, постепенно завоевала всеобщее признание» (Культура имеет значение, 2002, с. 96). Следует отметить, что в психологии и социогуманитарном сознании эта реальность, в свою очередь, осмысливается в концепциях и представлениях о культурной травме (см., например: Штомпка, 1996; Петрановская, 2016).

В дискурс современной отечественной социологии также вошло понятие о *демодернизации* (Кордонский, Дехант, Моляренко, 2012; Минаков, 2014; Шляпентох, 2008), подчеркивающее, что вместо модернизационного рывка российское общество деградировало – «стало феодальным, сословным и не столько приблизилось, сколько удалилось от современности» (Черныш, 2013, с. 143). При этом исследователи отмечают, что «неудачное течение российских реформ контрастирует с успехами не только стран Восточной Европы… но и стран, в прошлом менее развитых, таких как Бразилия или Китай» (Там же, с. 144)[7]. Важно отметить, что для современного Китая (как и других стран, включившихся в модернизационные процессы лишь на рубеже XX–XXI вв.) **модернизация сегодня складывается из двух этапов: создания индустриальной цивилизации и перехода к информационному обществу. И весь комплекс задач трансформации (экономических, политических, педагогических, общекультурных) здесь приходится решать практически одновременно.**

Особенно важная роль придается сочетанию культурных и психологических факторов. Модернизация описывается как переход к современному обществу, коренное отличие которого от традиционного состоит в ориентации на инновации. Исследователи обсуждают «modern society» посредством системы характеристик: преобладание «инноваций над традицией; светский характер социальной жизни; поступательное (нециклическое) развитие; выделенная персональность, преимущественная ориентация на инструментальные ценности; демократическая система власти; наличие отложенного спроса, то есть способности производить не ради насущных потребностей, а ради будущего; индустриальный характер; массовое образование; активный деятельный психологический склад (личность типа А); предпочтение мировоззренческому знанию точных наук и технологий (техногенная цивилизация); преобладание универсального над локальным» (Федотова, 1995, с. 72). Трансформация к современности предстает как конструирование институтов и отношений, ценностей и норм. Однако он требует предварительного изменения идентичности

Модернизация в режиме мобилизации (индустриальная и технократическая) и даже модернизация в режиме инноваций (постиндустриальная модернизация), к которой стремились сторонники постсоветских реформ, каждый раз упирались в недооценку латентных и неочевидных культурных факторов, а именно необходимости ментальной трансформации общества в целом и позитивной социализации подрастающих поколений, призванных стать реальными субъектами современности.

Успешная модернизация предполагает ментальное освобождение от архаических комплексов и устаревших традиций, препятствующих переходу к информационному (постиндустриальному) типу культуры.

[7] *«В то время как российское общество сталкивалось с болезненными последствиями закрытия высокотехнологичных производств, массовой деквалификацией, кризисом образования и науки, Китай планомерно накапливал человеческий капитал, готовил внутри страны и за рубежом специалистов высокого класса, способных выводить экономику к новому уровню развития» (Черныш, 2013, с. 145).*

людей модернизирующегося общества и завершается сменой их менталитета (Там же).

В современной реальности представлены разнообразные типы модернизации: «вестернизация», «догоняющая модернизация», где западная модель берется за идеал и механически воспроизводится (Ворожейкина, 1995; Гудков, 2011; Наумова, 1996; Российская модернизация…, 2008; Федотова, 1995; Фурман, 2010); «постмодернизация» – развитие преимущественно на базе собственных культурных оснований) (Инглегарт, 1999; Культура имеет значение, 2002); «неомодернизация» – обновленный вариант модернизации, движущей силой которого выступают не элиты, а массы (Штомпка, 1996). Исследователи выделяют также типы органической и неорганической модернизации. Например, Н.А. Козловец показывает, что представления о модернизации могут быть концептуализированы в пределах как линеарно-стадиальной, так и цивилизационной модели, и это создает соответственно два типа модернизации (Козловец, 2014). *Органическая модернизация* характеризует историю европейских обществ. Ее существенными признаками являются внутренняя логика вызревания предпосылок и опережение изменений в культуре, в общественном сознании, создающее соответствие ментальности экономическим и политическим преобразованиям. Таким образом, органическая модернизация – результат естественного внутреннего развития, включающего вызревание трансформаций и психологическую готовность общества к переменам. Классическим примером органической модернизации является переход Англии от традиционного общества к индустриальному: правовая система, разделение властей, активное участие интеллектуалов в социокультурном строительстве. Так, прогрессивные идеи Дж. Локка, его концепция гражданского общества легли в основу конституционного устройства страны, где граф Э. Шефтсбери стал членом парламента, а Г. Болингброк – министром. *Неорганическая модернизация* предполагает доминирование в трансформации страны внешних факторов, реактивный ответ на вызовы и успехи модернизации более продвинутых обществ. (Отечественными примерами здесь служат эпоха петровских реформ; преобразования Александра II, вызванные технологическим отставанием и поражением в Крымской войне; так называемая перестройка; среди зарубежных стран отметим Японию рубежа XIX–XX вв. и страны Латинской Америки на протяжении XX в.).

Что же отличает успешные проекты модернизации от неуспешных? Что являлось препятствием для российских модернизаций, вынуждая сегодня аналитиков говорить об их имитационности, ремейковости и перманентной незавершенности? Дело в том, что *российская модернизация на всех упомянутых исторических этапах ограничилась экономической и собственно материально-индустриальной, технологической сферами, тогда как успешные модернизации отличает прежде всего опора на культурные и ценностные факторы*. Например, успехи модернизации в Японии определило не механическое заимствование западных технологий и достижений промышленности, а прежде всего критическое осмысление текущего состояния дел в стране, осознание элитами необходимости принципиальных системных перемен, внимательное изучение позитивного опыта других стран и бережное

Что являлось препятствием для российских модернизаций, вынуждая сегодня аналитиков говорить об их имитационности, ремейковости и перманентной незавершенности? Дело в том, что российская модернизация на всех упомянутых исторических этапах ограничилась экономической и собственно материально-индустриальной, технологической сферами, тогда как успешные модернизации отличает прежде всего опора на культурные и ценностные факторы. Например, успехи модернизации в Японии определило не механическое заимствование западных технологий и достижений промышленности, а прежде всего критическое осмысление текущего состояния дел в стране, осознание элитами необходимости принципиальных системных перемен, внимательное изучение позитивного опыта других стран и бережное сочетание этого опыта с собственными национальными традициями.

сочетание этого опыта с собственными национальными традициями.

Таким образом, исключительно изменение аналитической оптики от политико-экономического детерминизма к приоритетности культурных факторов позволяет понять, что **ведущую роль в социокультурной модернизации в современном мире играют так называемые постматериалистические ценности (ценности самореализации и саморазвития человека), человеческий капитал как двигатель инноваций, взаимосвязь качества населения и роста благосостояния страны** (подробнее см.: Инглегарт, 1999; Культура имеет значение, 2002; Hofstede, 2001, 2011; Hofstede, Hofstede, Minkov, 2010).

ПОЗИТИВНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ: РЕСУРСЫ И ПРЕПЯТСТВИЯ

Трансляция традиционных ценностей, передача культурного опыта от старших поколений к младшим в новой реальности может служить как продуктивным ресурсом, так и препятствием успешной модернизации общества. Дело заключается в том, что на наших глазах теоретический конструкт М. Мид о префигуративном типе культуры обретает практическое воплощение в реальности, где происходит не только естественная смена, но и разрыв поколений, и старшее поколение не всегда может служить для младшего в качестве транслятора культурных образцов достойного будущего. Феноменология советского человека, опыт XX столетия как века культурных травм, изучение постсоветских и постимперских комплексов (см.: Штомпка, 2001а, 2001б) – не столько решенные, сколько все еще предстоящие аналитические задачи.

В этой связи творящуюся буквально на наших глазах архитектонику новой реальности прослеживает на материале семейной истории, семейных отношений и трансгенерационной травмы практический психолог Л.В. Петрановская: «…если мы сравним 25-летних и 15-летних, то 25-летние скорее какие-то растерянные: у них детство пришлось на 1990-е. Они такие пассивные, апатичные, неуверенные в себе. А 15–16-летние – забористые. Они более уверенно себя чувствуют, они знают, чего хотят, они вряд ли готовы куда-то встраиваться и подчиняться. У них последствия выученной беспомощности из-за очень тяжелой истории должны рассосаться – если, конечно, не будет новой ретравматизации, что, к сожалению, вероятно» (Петрановская, 2016). Таким образом, позитивная социализация предполагает поддерживающую социокультурную и доброжелательную семейную среду, а также опору на традиции культуры достоинства и гуманистических отношений. **Идеология гуманизма и гуманистические практики представляют собой все еще недостаточно отрефлексированный ресурс успешных социокультурных модернизаций.**

Важным условием позитивной социализации является также ресурс свободы: пространство приватности, личной свободы, возможности выбора, формирующее, в свою очередь, качества личной ответственности. Во многом это происходит согласно неокантианскому принципу саморазвития субъекта: в творческой деятельности рождается творец (о методологии принципа самодеятельности см.: Рубинштейн, 1986). В российской же интеллектуальной традиции с доминантой на роли общества и коллективных представлений в развитии психики (социогенетический детерминизм) недостаточно внимания уделялось феноменологии субъектности и внутреннего сопротивления личности окружающей среде (см.: Поддьяков, 2014; Сергиенко, 2016). Между тем ценности и убеждения субъекта есть плод преимущественно самостоятельной духовной работы. Как справедливо отмечает упомянутая выше Л.В. Петрановская, чтобы иметь

Важным условием позитивной социализации является ресурс свободы: пространство приватности, личной свободы, возможности выбора, формирующее, в свою очередь, качества личной ответственности. В российской же интеллектуальной традиции с доминантой на роли общества и коллективных представлений в развитии психики недостаточно внимания уделялось феноменологии субъектности и внутреннего сопротивления личности окружающей среде. Между тем ценности и убеждения субъекта есть плод преимущественно самостоятельной духовной работы.

Возросшее в последние годы в отечественной культуре количество запретов характеризует тренды не позитивной, а негативной социализации: это воспитание исполнителя, марионетки («солдата Урфина Джуса»), человека вчерашнего дня. Более того, данный педагогический тренд характеризуется воспроизводством архаических комплексов по отношению к современности.

ценности, необходим определенный уровень свободы и критического мышления (Петрановская, 2016). Здесь важно не подменять систему порождаемых личностью ценностей и мотивов коллективными представлениями и идеологическими установками пропаганды. «Многие люди подобны колбасам: чем их начинят, то и носят в себе», – писал по поводу некритичного усвоения социальных представлений К. Прутков[8]. *Интериоризация* социокультурного наследия – вполне очевидный и хорошо изученный психологический механизм. Однако это характеристика личности лишь со стороны социальной адаптации, а не саморазвития, с которым связываются в наши дни постматериалистические ценности, или «ценности самовыражения» (см.: Йоас, 2013). Более тонкие моменты развития личности передает термин *интернализация* (Дж. Мид), т.е. активная внутренняя переработка внешних ценностей и социокультурных традиций. Важно отметить, что в ходе этого процесса определенные ценности и традиции могут быть как самостоятельно усвоены ребенком, так и отвергнуты им.

Обратим внимание, что одним из авторов данной статьи выделены три грани социализации личности: индивидуализация, интимизация и рождение (расширение) внутреннего плана сознания (Асмолов, 2007). Подобного рода дифференциация процесса социализации, обнаружение в нем разных феноменологических слоев развития личности отвечает методологии изменений, разнообразия и сложности, подчеркивая необходимость видеть в каждом исследуемом феномене как минимум две стороны.

В этой связи критического отношения требуют позиции некоторых педагогов и даже психологов о наступающей угрозе и вреде для психики гаджетов и Интернета в целом. Интернет и гаджеты – такие же новые технологии, культурные инструменты, как в свое время клинопись, печатный станок или кинематограф. Как показывает опыт, всякое новшество встречает в традиционной культуре волну «сопромата сознания» (Асмолов, 2015а), опасений и критики. При этом инновации могут быть использованы как во вред, так и во благо человека; как инструмент развития, так и подавления[9]. Иными словами, то, каким образом будут использованы те или иные технологии, те или иные «культурные средства» (Л.С. Выготский), зависит как от самого субъекта и его активности, так и от доминирующих в обществе образцов традиционалистской или гуманистической культуры.

Опыт гуманистического воспитания (которое также может быть рассмотрено в кругу ресурсов позитивной социализации) свидетельствует, что важным качеством современного подростка является его способность к саморефлексивности, саморегуляции и самостроительству (см.: Baumrind, 1971; Socialization for lifelong learning, 2009; Van der Meer, 2014). Однако, чтобы научить человека плавать, необходимо предоставить ему бассейн. Научить подростка регулировать потенциальные зависимости – значит ненавязчиво быть с ним рядом в информационной жизненной среде: прежде всего общаться, объяснять и поддерживать, а не запрещать. Возросшее в последние годы в отечественной культуре количество запретов характеризует тренды не позитивной, а негативной социализации: это воспитание исполнителя, марионетки («солдата Урфина Джуса»), человека вчерашнего дня. Более того, данный педагогический тренд характеризуется воспроизводством архаических комплексов по отношению к современности.

[8] *Афоризмы от Козьмы Пруткова. URL: http://stuki-druki.com/Aforizmi-KozmaPrutkov.php*

[9] *Идея о зонах подавляющего развития в культуре впервые была выдвинута авторами данной статьи в работе «Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива» (Асмолов, Нырова, 1993) и получила весьма конструктивное развитие в трудах А.Н. Поддьякова (Поддьяков, 2014, 2015).*

Дети, выращенные в поддерживающих гуманистических традициях (см.: Baumrind, 1971; Зицер, Зицер, 2007; Петрановская, 2015; Suzuki, 1982), в равноправном общении с родителями, воспринимают Интернет как повседневную жизненную среду, а меняющиеся гаджеты – как череду технических средств, но не самоцели. Интернет для них, таким образом, превращается в инструментальное средство решения индивидуальных задач: поиск нужной информации, обмен сообщениями и файлами с друзьями. Они вовлечены в проектирование собственной жизни, саморазвитие, осваивают новые навыки и открывают новые возможности без ущерба идентичности. Поисково-исследовательская деятельность в качестве ведущего механизма социализации способствует здесь развитию критического стиля мышления, инициативного поведения и критико-аналитического отношения к получаемой информации (Поддьяков, 2015). Воспитанный в гуманистической свободе (не в заброшенности, а в уважительном внимании со стороны взрослого) ребенок находит разумный баланс прав и обязанностей, самостоятельности и личной ответственности за последствия поступков. Такие дети довольно рано вступают в поле профессионального самоопределения; осознавая, чего хотят, они адекватно выстраивают средства и стратегии достижения собственных целей.

Иными словами, Интернет и гаджеты – технические, интерактивные средства, продуктивность использования которых обусловлена индивидуальными особенностями личности и ее культуры, включая ценности, убеждения, жизненные позиции, когнитивные навыки. Таким образом, гораздо продуктивнее стремиться к поддержке развития детей с учетом стратегий информационно-психологической безопасности (см: Солдатова, Олькина, 2015), а не огораживаться от неизбежного технологического прогресса. К тому же в сегодняшней реальности родителям подростков скорее следует опасаться пропагандистской функции телевидения (см.: Диагноз: ненависть, 2016), нежели открытого пространства выбора и возможностей Интернета. Однако здесь обнадеживает тот факт, что современные дети практически не смотрят телевизор. Так, в работе Г.Р. Хузеевой показано, что 80% детей как из мегаполиса, так и из сельской местности отмечают телевидение в качестве непопулярного источника информации, а 20% признаются, что целенаправленно не смотрят телевизор: «вообще не смотрю вообще», «редко смотрю телевизор». При этом 95% подростков из мегаполиса и 50% детей из малого поселения рассматривают Интернет в качестве основного источника информации (Хузеева, 2010). Если у ребенка сформировались привязанности и есть чувство семейной защищенности, если он имеет возможности и пространство строить свою жизнь, то не станет проводить избыточное время и в Интернете. («Моя жизнь слишком насыщена и интересна, чтобы тратить ее на компьютерные игры!» – поделился с исследователем один подросток в личном общении.) Не обремененные психологическими и культурными травмами дети предпочитают разнообразие в повседневной деятельности. Таким образом, *ресурсом позитивной социализации выступают не столько инструментальные и культурные средства, предлагаемые современным технологическим развитием общества, сколько культура родительских взаимоотношений с детьми, наличие (в их поле зрения) образцов культуры достоинства в обществе в целом*.

Другой аспект социализации подрастающих поколений, требующий многомерной аналитической оптики, – это

Гораздо продуктивнее стремиться к поддержке развития детей с учетом стратегий информационно-психологической безопасности, а не огораживаться от неизбежного технологического прогресса. К тому же в сегодняшней реальности родителям подростков скорее следует опасаться пропагандистской функции телевидения, нежели открытого пространства выбора и возможностей Интернета. Однако здесь обнадеживает тот факт, что современные дети практически не смотрят телевизор. 80% детей как из мегаполиса, так и из сельской местности отмечают телевидение в качестве непопулярного источника информации, а 20% признаются, что целенаправленно не смотрят телевизор.

сетования родителей и педагогов на тот факт, что современные дети якобы меньше читают. Однако и это – не прошедшие исследовательской проверки суждения, ибо в реальности мы имеем дело с весьма амбивалентными трендами. Дети не перестали читать книги, но, во-первых, многие из них теперь предпочитают использовать для чтения планшеты и иные электронные носители; во-вторых, в большей степени дети охотно читают книги своего поколения (см., например: Быков, 2014)[10]; в-третьих, они живут в более динамичное время, а потому и читают быстрее, предпочитая пространным томам иную стилистику и темп изложения, лаконичные форматы. Согласно У. Эко, в истории культуры уже наблюдался антропологический разрыв между литературой XVIII и XIX вв., где романы воспитания XVII–XVIII вв. практически перестали восприниматься подростками, так как уже не соответствовали темам и ритмам их времени жизни (Каррьер, Эко, 2013). Некоторые опытные педагоги, сообразуясь с реальностью, не принуждают детей в массовом порядке читать «Войну и мир» Л.Н. Толстого или «Тихий Дон» М.А. Шолохова, рекомендуя хотя бы посмотреть соответствующие киноверсии. Избегая давать оценки такого рода ситуациям, следует отметить, что в них заключена определенная психологическая правда: «классические» произведения постепенно становятся книгами другого поколения и текстами не для всех. Нравится нам это или не нравится, но происходит социокультурный разрыв, делающий одну эпоху не то что бы не проницаемой, но отделенной от другой проблемами методологического перевода. «…У литературы есть свой срок употребления. В какой-то момент она становится историей. Чосер – крупный писатель, Рабле – гений, Сервантес – лучший испанский прозаик, но современные европейцы не у них ищут ответы и не их читают в поезде. <…> Самая великая литература остается в своем времени; приходят новые времена, для описания которых она уже не работает. <…> Сами типажи кардинально сменились – новые обстоятельства порождают нового героя» (Быков, 2006, с. 1). Педагог, поэт и писатель Дм. Быков показывает, что из нашей жизни ушла «почти вся советская проблематика», ей на смену пришло нечто совсем новое, «но осмыслить его мы не готовы» (Там же).

Широко распространенным мнением является, что советские дети больше читали («СССР – самая читающая страна в мире»). Однако более глубокий анализ (проделанный, в частности, кругом авторов НЛО[11]) показывает, что советские дети имели доступ к весьма ограниченному ассортименту книг, т.е. особого выбора чтения у них не было, к тому же многое они читали принудительно и не всегда осмысливали прочитанное (см.: Чтение: новые аспекты исследования, 2010). Иными словами, в каждой культурной эпохе мы можем обнаружить разные социальные группы: как много, так и мало читающих детей; сообщества разнообразной читательской культуры. Тем не менее немногочисленные качественные читатели во все эпохи остаются культурной инвариантой.

Помимо этого, на сегодняшний день мы имеем слишком много мифологированных представлений о советской эпохе (в значительной степени распространенных как раз среди подростков, которые не имели опыта жизни в то время). В этом отношении весьма здравы суждения Л.В. Петрановской об Интернет-зависимости у детей; она подчеркивает, что на сегодняшний день это еще мало изученный вопрос и вряд стоит здесь спекулировать в духе Фамусова. «Все, что мы про это знаем, – это что мы ничего не знаем. Все слишком быстро меняется, слишком новое и непонятное. Дети совершенно иначе со всем этим обращаются, чем мы…» (Петрановская, 2016). Как показывают исследования

[10] «Вышло так, что для защиты традиционных ценностей Джоан Роулинг сделала больше всей взрослой литературы. Ее называют и новым Диккенсом, и в каком-то смысле новым евангелистом. Потому что судьба Гарри Поттера – это, наверное, и есть современная проекция истинно христианской судьбы…. Но главное, что это превосходно написанная литература. Литература увлекательная, в которой воплощены лучшие традиции британской апологетики, традиции Честертона, Льюиса. Плюс к этому Роулинг удалось создать бессмертного героя. Не идеального, мучающегося, сомневающегося, колючего, но настоящего идеального подростка. А подросток, как мы знаем, и есть идеальный человек. Постараемся разобраться: как ей это удалось? И почему Россия стала второй родиной Гарри Поттера?» (Быков, 2014, с. 1).

[11] НЛО – «Новое литературное обозрение», первый независимый российский филологический журнал, выходящий с конца 1992 г., URL: http://magazines.russ.ru/nlo/

Р. Эпштейна, позитивная социализация современных подростков подразумевает индивидуализированные формы обучения, в том числе набирающее популярность домашнее образование, и более активное включение во взрослую жизнь (Epstein, 2007). Согласно наблюдениям Д. Быкова (в качестве практикующего учителя), современные дети (в сравнении с советскими) стали живее и рефлексивнее; они четко знают, что хотят; более открыты, добрее и искреннее. Такого рода наблюдения исследователей и педагогов в качестве case studies не стоит оставлять без внимания.

Что же касается модернизации системы образования, то глобальный мир рефлексирует эту проблему как вызов и кризис. Однако кризис кризису рознь. Есть кризис постиндустриального мира, где одним из признаков цивилизации является как раз способность адекватно оценивать и продуктивно справляться с постоянно возникающими кризисами. Иное дело – системный кризис государства, которое не заложило основы современной ментальности, включающие в том числе критический стиль мышления, личную автономию, инициативу, десакрализацию власти, статуса и авторитета. Как воспитать критический стиль мышления у школьников, если сами взрослые, педагоги и управленцы далеко не всегда являются его носителями? Если взрослое население практикует некомпетентность и лояльность, будучи на имплицитном уровне подвержено «авторитету власти, а не власти авторитета» (см.: Асмолов, 2015а; Цукерман, Митина, 2015)?

ТРАНСФОРМАЦИИ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

Переходная эпоха – это всегда возрастающее разнообразие трендов, не только позитивных, но и негативных, не только прогрессивных, но и регрессивных, где победа одних над другими отнюдь не предрешена. «Современный мир находится в ситуации, которую можно уподобить состоянию средневековой Европы при ее переходе в современность. Сходство состоит в том, что люди и там, и здесь оказались в радикально меняющемся мире. С позиций сегодняшнего дня можно указать направленность изменений Европы позднего Средневековья и признать их неизбежными. Но средневековый человек был растерян перед безвозвратно уходящим прошлым, разрушаемым настоящим и неясным будущим. Люди действительно похожи сейчас – и не только в нашей стране, как поначалу казалось, но и в мире – на человека Средневековья, который попал в обстоятельства коренной социальной трансформации» (Федотова, 1995, с. 70).

Как видно уже из горизонтов сегодняшнего дня, российские реформаторы 1990-х гг. угодили в ловушки экономического детерминизма, что, в общем-то, отчасти было предопределено бэкграундом их образования и марксистской идеологии. Тем не менее камень, который отвергли строители, в наши дни должен быть поставлен во главу угла, и этот камень – культура (см. сборник с показательным названием «Культура имеет значение», 2002). **Залогом успешной социокультурной модернизации является идентичность личности, готовой к разумному балансу между изменениями, инновациями и сохранением культурных традиций, а стало быть, позитивная социализация если не опережает, то является предпосылкой успешности трансформационных процессов.** В определенной степени это оказывается нерешаемой задачей, заостренно творческой задачей. Задачей в духе барона Мюнхгаузена, который, как известно, был вынужден сам себя вытягивать за волосы из болота. Однако здесь нам снова следует сменить оптику, чтобы обнаружить, что конструктивная решаемость данной ситуации зиждется на ином методологическом принципе: *в творческой деятельности рождается творец*. «Такова вообще отличительная особенность всего органического: функционируя, организм сам формируется. Создавая свое произведение, художник тем самым создает и собственную свою эстетическую индивидуальность. В творчестве созидается и сам творец. Лишь в созидании… этического, социального целого созидается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь – если есть путь – для создания большой личности:

большая работа над большим творением» (Рубинштейн, 1986, с. 106).

Модернизация предполагает деконструкцию идентичности. Если в условиях первой модернизационной волны моделью позитивной социализации детей и подростков служила протестантская этика, то вторая модернизационная волна опирается на идеалы человеческого капитала. Концепции человеческого капитала обусловливают в том числе направления развития современного государства. Позитивная социализация здесь рассматривается как активный период накопления культурного, социального, гражданского и человеческого капитала (отметим, что дифференциация данных понятий обсуждалась в работах П. Бурдье, Дж. Коулмана, Р. Патнема, Т. Шульца и Г. Беккера). *Культурный капитал* включает психологические и временные ресурсы, труд саморазвития, институционализируясь в образовательные квалификации; *социальный капитал* строится на коммуникативных связях, статусах и титулах, подразумевая неявные ресурсы репутации, доверия и солидарности (так, солидарность есть процесс, увеличивающий социальный капитал); *гражданский капитал* связан с вовлеченностью в общественное самоуправление; *человеческий капитал* – синтетический конструкт, возникший на стыке экономики, психологии и социологии, наглядно демонстрирующий взаимосвязь культуры, гуманизации общества, благосостояния государства и качества жизни (см., например: Корчагин, 2005). Именно благодаря концепциям человеческого капитала (интеллектуального, социального, символического) рождается экономика, в которой люди имеют значение, а образование рассматривается как приоритетный ресурс модернизации общества (Шумахер, 2012). Вместе с тем при разработке стратегий развития общества опора только на концепции человеческого капитала наталкивается на определенного рода риски. *В этих стратегиях акцентируется образование как сфера услуг, а не как социальный институт развития личности и общества; остается в тени принцип избыточности образования по отношению к сиюминутным запросам рынка; федеральные и региональные программы развития образования проектируются преимущественно, исходя из адаптации к бюджетному дефициту; социальная политика развития образования редуцируется к экономической политике развития промышленности и трудовых ресурсов* (Асмолов, 2015а).

Как справедливо отмечает И.Д. Прохорова, «общий культурный уровень жителей страны предопределяет степень развития всех других сфер социальной деятельности» (Прохорова, 2012). Однако прорывная методология человеческого капитала требует ментального переоснащения управленческой элиты. «Все жалуются, что нет грамотных управленцев, но откуда же им взяться? У нас стремительно падает общий культурный и образовательный уровень населения, а государство продолжает принимать законы, ведущие к полной деградации общества» (Прохорова, 2012). Современное государство «осуществляет долгосрочные инвестиции в то, что называется public good, общественным благом, и оно измеряется значительно более сложными категориями, чем быстрая отдача», тогда как «в нашем традиционно милитаристском государстве главное – это оборонка, силовики, а культура и образование идут по остаточному принципу. Это порочный дисбаланс» (Там же).

В свое время М. Вебер прочертил различия между европейскими и неевропейскими формами капитализма, которые сегодня мы может охарактеризовать как позитивные и негативные тренды. Так, европейский капитализм основывается на труде и протестантской этике[12], тогда как неевропейский капитализм вырастает из бандитизма, алчности, грабежа, мошенничества. Иными словами, культурные контексты создают полярно противоположные реальности, вырастающие даже из типологически сходной модели. «Повсеместное господство абсолютной беззастенчивости и своекорыстия в деле добывания денег

[12] *Напомним, что протестантская этика включает личную автономию, инициативу, предприимчивость, ценность добросовестного труда, самоуважение. Для модернизации европейских стран при переходе от традиционного общества к индустриальному это была модель позитивной социализации детей и подростков, которая и в наши дни не утратила своей актуальности.*

было специфической характерной чертой именно тех стран, которые по своему буржуазно-капиталистическому развитию являются “отсталыми” по западноевропейским масштабам» (Вебер, 1990). «Возникновение дикого капитализма в России 1990-х гг. приводит к мысли, что при коммунизме Россия в большей степени следовала “догоняющей” модели модернизации, чем в посткоммунистический период, но сегодня такая перспектива исчерпана. <…> Общей теоретической констатацией сегодняшнего дня является то, что коммунизм погиб из-за неспособности ответить на вызов постиндустриальной эпохи в связи с политической и информационной закрытостью, государственным информационным контролем и отсутствием рынка» (Федотова, 1995, с. 77).

Также **недостаточно отрефлексировано такое изменение современного мира, как переход от вестфальской системы мироустройства к филадельфийской, а в наши дни – трансформация филадельфийской системы в новые, рождающиеся на наших глазах формы**[13]. Здесь же сегодня проходит четкий цивилизационный разлом, антропологический разрыв – деление земного шара на регионы развития и регионы деградации, на новые циклы цивилизации и варварства. Страны, осуществившие переход к постиндустриальному типу культуры, уверенно идут дорогой развития. Страны, не осуществившие подобный переход, отстают от цивилизации все больше и больше, рождая при этом риски цивилизационной безопасности в виде религиозного фундаментализма, экстремизма и терроризма; последняя триада прежде всего должна интерпретироваться нами как феноменология культурно-психологического неблагополучия, одним из ресурсов преодоления которого и является система доступного и качественного образования, дающая подрастающим поколениям не только шансы социальной и профессиональной реализации, но и образы позитивного будущего. Подчеркнем, что ментальная отсталость здесь гораздо опаснее отсталости технологической: качество человека, повседневность банальности добра – демаркационная линия проходит именно по «факультету ненужных вещей» и ценностей. **Просвещение и гуманизм в истории человечества оказываются не менее значимыми, чем промышленный поворот, потому что в конце концов именно они и выступают культурно-психологическими предпосылками последнего.**

М. Вебер прочертил различия между европейскими и неевропейскими формами капитализма, которые сегодня мы может охарактеризовать как позитивные и негативные тренды. Так, европейский капитализм основывается на труде и протестантской этике, тогда как неевропейский капитализм вырастает из бандитизма, алчности, грабежа, мошенничества. Иными словами, культурные контексты создают полярно противоположные реальности, вырастающие даже из типологически сходной модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном мире позитивными образцами модернизации не обязательно выступают западные страны; сами процессы модернизации становятся асинхронными и разнообразными; идеология прогрессизма и социальный оптимизм сменяются научным скептицизмом и рефлексивностью; все большую роль в модернизации играют социокультурные факторы; общецивилизационные тренды усваиваются через опору на национальные традиции, в ходе чего выигрывают и первые и вторые (принципы игры с ненулевой суммой); антропологический поворот и концепции постиндустриального общества делают акценты на развитие не технологий, а человеческого капитала (от культа государства – к ценности индивидуальности личности), в том числе на малые культурные традиции и осознание «силы слабых связей»[14].

Успешная модернизация представляет собой сочетание позитивной

[13] Вестфальская система – это цивилизационная система, которая сделала национальное государство мировым институтом (Федотова, 1995). Филадельфийская система – это цивилизационная система, сделавшая демократию мировым институтом (Там же). С позиции культурно-аналитического подхода эвристично рассматривать эти эволюционные линии в контексте модели развития человечества П. Тейяра де Шардена (см. «Феномен человека». 1987).

[14] О силе слабых связей подробнее см.: Грановеттер, 2009.

Одной опоры на традиционные ценности в процессе постмодернизации недостаточно. Если не происходит сочетания культурных традиций с общецивилизационной парадигмой (т.е. традиции не интегрированы в общецивилизационный фрейм), то мы получаем феноменологию имитационной модернизации, которая имела место в России как в петровскую эпоху, как во второй половине XIX в., так и в 1990-е гг.

социализации подрастающего поколения, осмысления значимой роли в этом процессе системы образования, переоценки культурного наследия (предполагающего поддержку одних национальных традиций и отказ от других), а также конструктивной открытости к разнообразному опыту других обществ и культур. Иными словами, одной опоры на традиционные ценности в процессе постмодернизации недостаточно. Если не происходит сочетания культурных традиций с общецивилизационной парадигмой (т.е. традиции не интегрированы в общецивилизационный фрейм), то мы получаем феноменологию имитационной модернизации, которая имела место в России как в петровскую эпоху, как во второй половине XIX в., так и в 1990-е гг. (см.: Межуев, 2009; Российская модернизация, 2008; и др.).

Роль неочевидных факторов культуры, роль позитивных образов будущего, разумное сочетание общецивилизационных трендов и национальных традиций представляют собой опорную триаду при рассмотрении системы образования как потенциального ресурса успешной модернизации общества. В этой связи приходится констатировать, что в стремительно изменяющейся реальности отечественному образованию непозволительна роскошь как имитационной модернизации, так и впадения в архаический коллапс.

Продемонстрированные в данной статье сценарии модернизации: гуманистические, технократические, ремейковые и традиционалистские проявляются в различных регионах России. Подобная разновекторность модернизации отражает мотивацию разных социальных слоев нашего общества, их реакцию на вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. В связи с этим цель данной статьи заключалась в том, чтобы продемонстрировать сложность и неоднозначность модернизационных процессов, являющихся ответами на вызовы современности. Особо отметим, что высказывание М.А. Булгакова «каждому по его вере» сбывается в зависимости от того, какой из сценариев модернизации избирается для дальнейшего пути трансформации российского общества. Вместе с тем к каждому из этих сценариев приложима формула: «изменим образование, чтобы изменить мир».

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2015а.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Смысл, 2007.
3. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2015б. Т. 8. № 40. С. 1. URL: http://psystudy.ru
4. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построения гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.
5. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии. 2016. № 4 (в печати).
6. Асмолов А.Г. и др. Концепция организационно-экономической реформы системы образования России / Асмолов А.Г., Дмитриев М.И., Клячко Т.Л., Кузьминов А.Н. // Поиск. 1997. № 38. С. 34–39.
7. Асмолов А.Г., Нырова М.С. Нестандартное образование в изменяющемся мире: культурно-историческая перспектива. Новгород: АО тип. «Новгород», 1993.
8. Ахиезер А.С. Социокультурная динамика России. К методологии исследования. 1991. URL: http://www.civisbook.ru/files/File/1991-5-5-Achiezer.pdf
9. Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008.
10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

11. Брокман Дж. Эта книга сделает вас умнее. Новые научные концепции эффективности мышления. М.: АСТ, 2016.
12. Бурдье П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2005.
13. Быков Д.Л. Гарри Поттер. Евангелие от Роулинг. 2014. URL: https://www.youtube.com/watch?v=T0uolNBPyIQ (дата обращения: 17.04.2016).
14. Быков Д.Л. Молчание классики // Огонек. 2006. № 31. URL: http://www.kommersant.ru/doc/2297454
15. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. URL: http://krotov.info/library/03_v/eb/er_04.html
16. Ворожейкина Т. Россия в латиноамериканском зеркале // Иное. Хрестоматия нового российского самосознания / Под ред. С.Б. Чернышева. М.: Аргус, 1995. URL: http://www.russ.ru/antolog/inoe/
17. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
18. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004.
19. Грановеттер М. Сила слабых связей // Экономическая социология. 2009. Т. 9. № 4. С. 31–50.
20. Гудков Л.Д. Абортивная модернизация. М.: РОССПЭН, 2011.
21. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Левада Ю.А. Проблема «элиты» в сегодняшней России: Размышления над результатами социологического исследования. М.: Либеральная миссия, 2007.
22. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея культуры // Образовательная политика. 2015а. № 1 (67). С. 29–44.
23. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: ценности гуманизма // Образовательная политика. 2015б. № 4 (70). С. 12–32.
24. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Мн.: БГУ, 2003.
25. Диагноз: ненависть. Истоки агрессии в российском обществе обсуждают социолог Наталья Зоркая и психолог Александр Асмолов // Радио Свобода. 2016. URL: http://www.svoboda.org/content/transcript/27602347.html
26. Дубин Б.В. Особый путь и социальный порядок в современной России // Вестник общественного мнения. 2010. № 1. URL: http://www.polit.ru/article/2010/09/02/specialway/
27. Зицер Д., Зицер Н. Практическая педагогика: азбука неформального образования. СПб.: Просвещение, 2007.
28. Зубаревич Н.В. Регионы России: неравенство, кризис, модернизация. М.: Независимый институт социальной политики, 2010.
29. Зубаревич Н.В. Эволюция взаимоотношений центра и регионов России: от конфликтов к поиску согласия. М.: Комплекс-Прогресс, 1997.
30. Инглегарт Р. Модернизация и постмодернизация // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / Под ред В.Л. Иноземцева. М.: Академия, 1999. С. 267–268.
31. Йоас Х. Возникновение ценностей. СПб.: Алетейя, 2013.
32. Каррьер Ж.-К., Эко У. Не надейтесь избавиться от книг! СПб.: Симпозиум, 2013.
33. Козловец Н.А. Модернизация украинского общества как императив социальной эволюции // Humanities and Social Sciences. 2014. V. XIX. N 2 (21). P. 123–134. URL: http://doi.prz.edu.pl/pl/pdf/einh/101
34. Кордонский С.Г., Дехант Д.К., Моляренко О.А. Сословные компоненты социальной структуры России: гипотетико-дедуктивный анализ и попытка моделирования // Мир России. 2012. № 2. С. 62–102.
35. Корчагин Ю.А. Российский человеческий капитал: фактор развития или деградации? Монография. Воронеж: ЦИРЭ, 2005.
36. Крейк Дж. Краткая история униформы (Форма напоказ: от традиционализма к вызову). М.: Новое литературное обозрение, 2007.
37. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. М.: Московская школа политических исследований, 2002. URL: http://www.msps.su/files/2010/12/Wer_culture-matters1a.pdf
38. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: ВШЭ, 2014.

39. Левинсон А.Г. Пространства протеста. Московские митинги и сообщество горожан. М.: Strelka Press, 2012.
40. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
41. Магун В.С., Руднев М.Г., Шмидт П. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2015. Т. 121. № 3–4. С. 74–93.
42. Марцинковская Т.Д. Современная психология – вызовы транзитивности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2015. Т. 8. № 42. С. 1. URL: http://psystudy.ru
43. Межуев В.М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 1. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/
44. Минаков М. Постсоветская демодернизация: период нового околдования? // Неприкосновенный запас. 2014. № 6. URL: http://www.intelros.ru/readroom/nz/nz6-2014/26019-postsovetskaya-demodernizaciya-period-novogo-okoldovaniya.html
45. Морен Э. Размышления о познании // Вестник Европы. 2012. № 33. URL: http://magazines.russ.ru/vestnik/2012/33/m30-pr.html
46. Наранхо К. Изменим образование, чтобы изменить мир. М.: Класс, 2014.
47. Наумова Н.Ф. Рецидивирующая модернизация в России как форма развития цивилизации // Социологический журнал. 1996. № 3/4. С. 5–28.
48. Петрановская Л.В. Любой тоталитарный режим первым делом разрушает семью. 2016. URL: https://openrussia.org/post/view/14028/ (дата обращения: 18.07.2016).
49. Петрановская Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2015.
50. Поддьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.
51. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2015. № 8 (40). С. 6. URL: http://psystudy.ru/
52. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986.
53. Прохорова И.Д. Главным гарантом целостности страны является культура. 2012. URL: http://mn.ru/culture/20120409/315253414.html (дата обращения: 17.10.2016).
54. Прохорова И.Д. Светское общество и традиционалистское сознание. Научная лекция // Сноб. 2014. URL: http://snob.ru/selected/entry/84749
55. Пюимеж де Ж. Шовен, солдат-землепашец. М.: Языки русской культуры, 1999.
56. Романов В.Н. Историческое развитие культуры (психолого-типологический аспект). М.: Савин, 2003.
57. Российская модернизация: размышляя о самобытности / Под ред. Э.А. Паина, О.Д. Волкогоновой. М.: Три квадрата, 2008.
58. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
59. Сергиенко Е.А. Межпарадигмальные мосты // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2016. Т. 9. № 48. С. 4. URL: http://psystudy.ru
60. Серто М. де. Изобретение повседневности. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2013.
61. Солдатова Г.У., Олькина О.И. Отношение к приватности и защита персональных данных: вопросы безопасности российских детей и подростков // Национальный психологический журнал. 2015. № 3 (19). С. 55–66.
62. Сэджвик М. Наперекор современному миру: Традиционализм и тайная интеллектуальная история XX века. М.: Новое литературное обозрение, 2014.
63. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987.
64. Федотова В.Г. Плюсы и минусы модели «догоняющей модернизации» // Модернизация и национальные культуры. М.: Горбачев-фонд, 1995. С. 70–77.
65. Фурман Д.Е. Движение по спирали. Политическая система России в ряду других систем. М.: Весь мир, 2010.
66. Хантингтон С. Третья волна. Демократизация в конце XX века. М.: РОССПЭН, 2003. URL: http://www.

archipelag.ru/download/book/text_pdf/hantington_wave.pdf
67. Хелд Д. и др. Глобальные трансформации. Политика, экономика и культура / Хелд Д., Гольдблатт Д., Макгрю Э., Перратон Д. М.: Праксис, 2004.
68. Хузеева Г.Р. Взаимосвязь характера информационного пространства с особенностями информационной социализации (по материалам исследования подростков мегаполиса (Москвы) и малого поселения) // Мир психологии. 2010. № 3 (63). С. 112–121.
69. Цапф В. Теория модернизации и различие путей общественного развития // Социологические исследования. 1998. № 8. С. 14–26.
70. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. М.: Сентябрь, 2012.
71. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
72. Цукерман Г.А., Митина О.В. Критическое мышление как метапредметный результат начального обучения // Всероссийская конференция с международным участием «От истоков к современности», посвященная 130-летию организации Психологического общества при Московском университете. Москва, 29 сентября – 1 октября 2015 г. М., 2015. Т. 2. С. 136–139.
73. Черныш М.Ф. О модернизации в России и Китае // Социологические исследования. 2013. № 4. С. 143–150.
74. Чтение: новые аспекты исследования // Новое литературное обозрение. 2010. № 2. URL: http://magazines.russ.ru/nlo/2010/102
75. Шляпентох В.Э. Современная Россия как феодальное общество. Новый ракурс постсоветской эры. М.: Столица-Принт, 2008.
76. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе // Социологические исследования. 2001а. № 2. С. 3–12.
77. Штомпка П. Социальное изменение как травма // Социологические исследования. 2001б. № 1. С. 6–16.
78. Штомпка П. Социология социальных изменений. М.: Аспект-пресс, 1996.
79. Шумахер Э.Ф. Малое прекрасное: Экономика, в которой люди имеют значение. М.: ВШЭ, 2012.
80. Эткинд А. Петромачо, или Механизмы демодернизации в ресурсном государстве // Неприкосновенный запас. 2013. № 2 (88). URL: http://www.nlobooks.ru/node/3432
81. Явлинский Г.А. Демодернизация. Современная Россия, экономические оценки и политические выводы. М.: Эпицентр, 2003.
82. Яковенко И.Г. Мир через призму культуры. Культурология и россиеведение. М.: Знание, 2013.
83. Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology. 1971. V. 4 (1). P. 1–103.
84. Epstein R. The case against adolescence: Rediscovering the adult in every teen. Sanger, CA: Quill Driver Books, 2007.
85. Hofstede G. Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
86. Hofstede G. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context // Online Readings in Psychology and Culture. 2011. N 2 (1). URL: http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014
87. Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. Cultures and organizations: software of the mind. N.Y.: McGraw-Hill, 2010.
88. Nye J. Soft power // Foreign Policy. 1990. N 80. P. 153–171.
89. Shlapentokh V. Contemporary Russia as a feudal society: A new perspective on the post-soviet era. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2007.
90. Socialization for lifelong learning // EBSCO Research Starters. 2009. URL: http://www.dswleads.com/Ebsco/Socialization%20for%20Lifelong%20Learning.pdf
91. Suzuki Sh. Nurtured by love: A new approach to education. Smithtown, NY: Exposition Press, 1982.
92. Van der Meer E. The importance of positive socialization // The Netherlands: Mission to the World. 2014. URL: http://www.academia.edu/8065125/The_Importance_of_Positive_Socialization

АЛЕКСАНДР ПОДДЬЯКОВ

Практики тестирования чужого ума: от регламентированности к свободе[1]

Аннотация. Обсуждается тенденция развития тестирования от максимальной регламентированности деятельности тестируемых (при решении четко сформулированных разработчиком задач с единственным правильным ответом) к диагностическим проблемным ситуациям высокой новизны и неопределенности с открытым началом и открытым концом. Все чаще используемое в тестировании открытое начало предполагает свободу самостоятельной постановки своих собственных исследовательских вопросов изучаемой реальности и поиска ответов во взаимодействии с ней. Появление массовых тестов исследовательского поведения является отражением убеждения: одна из основных способностей, которые потребуются в самом ближайшем будущем, – это способность справляться с неопределенностью и новизной, в том числе путем их активного исследования.

Обсуждаются проблемы тестирования интеллекта и креативности в условиях новизны и неопределенности, в том числе «проблема судейства». Констатируется, что любой тест мышления, особенно творческого мышления, – это еще и скрытая (хотя, может быть, и не осознаваемая) претензия его авторов на свою практически непревзойденную мудрость. Ведь предполагается, что интеллект и творчество любого человека, развертывающиеся в новой ситуации, могут быть описаны в рамках модели, созданной творческим интеллектом автора теста, а значит, более мощным «суперинтеллектом». Практически неизбежные при таком подходе ошибки могут корректироваться при диалоге разных групп исследователей или же, наоборот, усугубляться при закрытости от критики.

Анализируется принципиальная методологическая ошибка тестирования креативности – заранее составляемый тестологом «стандартный список творческих ответов», на соответствие которому проверяются решения участников. Эта ошибка рассмотрена на примере изобретательского задания международного испытания школьников PISA-2012, по результатам которого выстраиваются рейтинги стран в области образования.

Выдвигается оптимистический тезис: при любых успехах тестирования человечество всегда будет не вполне готово к определению своего творческого потенциала в силу его опережающего развития. Однако без средств диагностики будет готово принципиально меньше; они – новая и важная часть этого потенциала.

Ключевые слова: психология деятельности в условиях новизны и неопределенности, познавательные способности и умения, интеллект, креативность, исследовательское поведение, развитие тестирования.

Тестирование чужого ума – очень древняя практика. Во многих мифах и сказках хитроумный персонаж (царь, колдунья, принцесса) дают загадки-задачи на интеллект (именно на интеллект, хитроумие) другим персонажам, которые, выстроившись в очередь добровольцев, в массовом порядке терпят интеллектуальное поражение – бывает, лишаясь и органа мышления. И так продолжается до тех пор, пока не является Главный Герой или Героиня, достаточно хитроумный(ая), чтобы не только решить эти задачи-загадки, но и решить проблему (уже в ином смысле) с самим постановщиком задач (убить или вступить в брак – этот вопрос в разных сказках решается по-разному).

В современных условиях в качестве тестов познавательных способностей могут выступать задачи, разработанные человеком с уникально высоким интеллектом для тех людей-интеллектуалов, которые достойны занять место рядом с ним. Задачи знаменитого теоретического минимума, созданные нобелевским лауреатом по физике Л. Ландау и входившие в своеобразный экзамен по физике и математике, сдававшийся самому

[1] *Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-36-11139.*

В 30-е гг. XX в. для преодоления односторонности тестов интеллекта стали разрабатываться тесты нового типа – тесты креативности. В них используются задания с открытым концом, т.е. имеющие не один-единственный правильный ответ, а предполагающие возможность множества ответов (в пределе – бесконечного). Эти задания призваны побудить человека к изобретению новых, разнообразных, оригинальных решений.

Ландау, за время его жизни успешно решили немногим более 40 человек. Задания различных олимпиад, вопросы конкурсов «для умников» и т.п. разрабатываются экспертами в своих областях для оценки мышления не только гениев, но и людей «всего лишь» с очень высокими способностями. Наконец, для оценки интеллекта любого человека из человеческой популяции – от дебила до гения – используются стандартные тесты познавательных способностей.

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА

Исторически первыми, на рубеже XIX–XX вв., возникли тесты интеллекта. Они измеряют способности человека быстро перерешать большое количество задач из предложенного набора. Задачи уже четко кем-то сформулированы, имеют известный способ решения и ответ, считающийся единственно правильным. Например, требуется указать, какой детали не хватает на рисунке (в простейшем случае – носа на лице); решить несложную арифметическую задачу; вычеркнуть слово, которое является лишним по отношению к остальным четырем (в наборе «рисунок, картина, графика, скульптура, живопись» или каком-либо ином). Надо также продолжить числовой ряд (6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, ... или какой-либо иной); догадаться, глядя на разрезанные части геометрической фигуры, что́ она собой представляла; и т.д.

Анализируя многочисленные тесты интеллекта, В.Н. Дружинин ввел понятие «идеального» (абсолютно выраженного) тестируемого качества, а также «идеального субъекта», полностью воплощающего это качество и стоящего перед умственным взором разработчиков данных тестов в качестве мечты, никогда не достижимого образца испытуемого. В.Н. Дружинин пришел к выводу, что, несмотря на разнообразие теоретических формулировок понятия «интеллект», в тестах самых разных разработчиков заложено следующее представление об «идеальном интеллектуале»: это человек, способный правильно и в одиночку решить в уме, без внешних поведенческих проб, задачу произвольно большой сложности за бесконечно малое время, невзирая на внутренние и внешние помехи (Дружинин, 1995, с. 19).

Добавим к этому определению принципиально важное уточнение: задачу, изобретенную и корректно сформулированную другим человеком и имеющую известный способ решения и правильный ответ, тоже известный этому постановщику задачи. Именно такие задачи предлагаются в большинстве тестов интеллекта. Это задания с так называемым закрытым концом, т.е. имеющие единственный правильный ответ, который и должен найти испытуемый. Свобода здесь сведена к минимуму – по сравнению с другими типами тестов, возникшими позднее.

ТЕСТЫ КРЕАТИВНОСТИ

В 30-е гг. XX в. для преодоления односторонности тестов интеллекта стали разрабатываться тесты нового типа – тесты креативности. В них используются задания с открытым концом, т.е. имеющие не один-единственный правильный ответ, а предполагающие возможность множества ответов (в пределе – бесконечного). Эти задания призваны побудить человека к изобретению новых, разнообразных, оригинальных решений. Например, требуется придумать как можно больше способов необычного употребления самого обыденного, казалось бы, предмета (карандаша, кирпича и т.п.), придумать как можно больше усовершенствований какой-либо игрушки, нарисовать как можно больше разных картинок с заданным исходным элементом и т.д. Это задания на так называемое дивергентное мышление (от *лат.* divergentia – расхождение) – на способность развертывания мыслительной деятельности по множеству разнообразных путей, что является важнейшей частью творческих способностей (Гилфорд, 1965). Оцениваются общее количество ответов (чем их больше, тем

об авторе

А.Н. Поддьяков, профессор департамента психологии НИУ ВШЭ, главный научный сотрудник Центра прогнозирования и проектирования образовательных систем ФИРО, доктор психологических наук

лучше), их разнообразие, а также оригинальность каждого ответа. Она рассчитывается статистически: в соответствии с тем, как часто встречается ответ в ранее обследованной группе людей. Если человек придумал, как употребить карандаш таким способом, до которого мало кто додумался, он получает более высокий балл за оригинальность, а если дал тот же ответ, что давали многие люди до него, — значит, его мышление пошло по стандартному, неоригинальному пути, и он не получает никаких баллов.

Проанализировав тесты креативности, мы показали, что определение «идеального креатива» (субъекта, обладающего идеальной «тестовой» креативностью) для них следующее. Это человек, способный при решении задачи, нечетко сформулированной другим человеком, придумывать неограниченное количество решений, которые, по мнению постановщика задачи, максимально отличаются друг от друга и от предложенных другими испытуемыми (Поддьяков, 2016).

Можно видеть, что в определениях идеальных интеллектуала и креатива заложены, с одной стороны, взаимодополняющие, а с другой – в чем-то противоречащие друг другу представления об идеальном субъекте познавательной деятельности. Кроме того, в этих тестах вообще не требуется самому ставить проблемы и задачи. Однако человек, способный ставить задачи самостоятельно, может быть вовсе не склонен к тому, чтобы стремиться понять и решить задачу, поставленную другим, да еще получив тот результат, который постановщик заранее предусмотрел.

Тесты интеллекта и тесты креативности находятся в сложных и неоднозначных отношениях друг с другом. Во многих исследованиях между ними не было обнаружено корреляций или же обнаружены отрицательные (иначе говоря, люди с высоким баллом креативности весьма часто получали далеко не столь высокие баллы по тесту интеллекта, и наоборот). Подробный анализ причин этого явления дает Д.В. Ушаков (2003).

Кроме того, оказалось, что если провести тестирование творческих способностей (креативности), а вслед за ним – тестирование интеллекта, то результаты испытуемых по тесту интеллекта оказываются ниже, чем без предварительного тестирования креативности, и наоборот (Дружинин, 2001). Разумеется, это не означает, что у испытуемых после тестирования креативности навсегда снизился интеллект. Речь идет лишь о временном снижении его тестовых показателей.

Тесты интеллекта и тесты креативности находятся в сложных и неоднозначных отношениях друг с другом. Во многих исследованиях между ними не было обнаружено корреляций или же обнаружены отрицательные (иначе говоря, люди с высоким баллом креативности весьма часто получали далеко не столь высокие баллы по тесту интеллекта, и наоборот).

Эта интерференция (взаимоподавляющее влияние) тестов интеллекта и креативности имеет как теоретическое, так и практическое значение. Она означает относительность получаемых оценок тестирования, возможность систематических ошибок диагностики познавательного развития, а также открывает возможности преднамеренной манипуляции при наличии соответствующего желания.

Сравнивая тесты интеллекта и тесты креативности, В.Н. Дружинин показал, что одним из важнейших критериев их различения является положение теста на условной шкале регламентированности/свободы поведения испытуемого в ходе тестирования (рис. 1). Тесты интеллекта в основном диагностируют познавательные способности, активизирующиеся в условиях жесткой и однозначной регламентации требований к деятельности и ее условий. А тесты креативности диагностируют познавательные способности, активизирующиеся в условиях свободы и отсутствия ограничений (Дружинин, 1995; Ушаков, 2000). Чем больше свободы деятельности допускает тест, тем ближе он к идеальному тесту креативности. Чем жестче и однозначнее тест регламентирует условия и требования к деятельности, тем ближе он к идеальному тесту интеллекта.

Рис. 1. Положение тестов интеллекта и креативности на шкале регламентированности/свободы деятельности, по В.Н. Дружинину

Таким образом, появление тестов креативности означало предоставление испытуемым значительно большей свободы мышления. И этот шаг не был последним.

ТЕСТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ И НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ: НЕ ТОЛЬКО ОТКРЫТЫЙ КОНЕЦ, НО И ОТКРЫТОЕ НАЧАЛО

В 1960-х гг. для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами интеллекта и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения (Поддьяков, 2016; Keller, Schneider, Menderson, 1994). Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные исследовательские задачи. Испытуемому предлагается самостоятельно разобраться в устройстве незнакомого объекта (игрушки-головоломки, компьютерной игры и т.п.) со множеством скрытых элементов и неизвестных связей между ними. На манипуляции с ней эта головоломка «реагирует» весьма неожиданно. Никакой конкретной задачи перед испытуемым обычно не ставят. Оценивается число обследованных человеком элементов, число манипуляций, число вскрытых «тайников», число заданных экспериментатору вопросов и т.д. и в целом объем информации, который испытуемый сумел получить за отведенный срок такой достаточно свободной, нерегламентированной и часто весьма сложной творческой исследовательской деятельности.

В 1960-х гг. для изучения сторон познавательной деятельности, не охватываемых тестами интеллекта и креативности, стали применяться тесты исследовательского поведения. Они диагностируют способности человека приобретать новую информацию при реальном взаимодействии с неизвестными объектами, действовать практически в условиях новизны и неопределенности, самостоятельно ставя и решая различные исследовательские задачи. Испытуемому предлагается самостоятельно разобраться в устройстве незнакомого объекта (игрушки-головоломки, компьютерной игры и т.п.) со множеством скрытых элементов и неизвестных связей между ними.

На основе анализа тестов исследовательского поведения можно дать следующее определение «идеального исследователя» в данного типа тестах. Это человек, способный бесконечно ставить разнообразные исследовательские цели и бесконечно разнообразить эксперименты и условия наблюдения, добывая при каждой исследовательской пробе неограниченно большой объем информации (Поддьяков, 2016).

Тесты исследовательского поведения часто имеют отрицательные корреляции с тестами интеллекта. Дело в том, что эти инструменты относятся к диагностике разных сторон познавательного процесса. Тесты интеллекта разработаны в большей степени как тесты использования ранее приобретенных знаний для решения «чужих» (придуманных другим субъектом) и при этом четко сформулированных задач. А тесты исследовательского поведения – это тесты приобретения новых знаний при постановке и решении своих, поставленных самим субъектом, оригинальных задач в условиях неопределенности.

Соответственно, многие тесты исследовательского поведения можно охарактеризовать как *проблемные ситуации не только с открытым концом, но и открытым началом*. Открытое начало означает, что здесь (в отличие и от тестов интеллекта, и от тестов креативности) участник сам ставит проблемы и «задает вопросы» объекту, сам ставит задачи и решает их, постоянно набирая и доопределяя информацию о все новых открывающихся свойствах объекта и условиях достижения целей. Изначально поставленные цели тоже трансформируются (иногда радикально) в ходе этой познавательной деятельности.

Посмотрим с этой точки зрения на тесты интеллекта. В них человек имеет дело с целями, поставленными кем-то другим. В этих тестах полностью отсутствует этап сбора эмпирических данных, без которого реальная познавательная деятельность невозможна. Испытуемому даются условия задачи, с которыми он

может как-то работать на бумаге или в уме, но он не может получить никакой новой информации от самого объекта, о котором говорится в задаче. Вся эта информация получена или придумана составителем задания и передана испытуемому в готовом виде. Испытуемый, получивший задание теста на интеллект, выглядел бы весьма неадекватно, если бы спросил экспериментатора о том, как получены исходные данные задачи, или засомневался бы в их истинности («А вы уверены, что поезд ехал со скоростью 40 км/ч все время? А вы какие приборы использовали для измерения?»).

В реальной же познавательной деятельности вопросы такого типа абсолютно правомерны. В реальном познании – в отличие от мышления в тестах интеллекта – проблема получения информации непосредственно от изучаемого объекта (проблема выбора или создания схемы наблюдения, плана эксперимента и т.д.) имеет огромное значение. От ее решения принципиальным образом зависят и результаты исследования, и успех управления обследованным объектом. Если исследователь выбрал невалидный, неадекватный метод измерения, то никакая последующая обработка неполных и неверных данных не поможет (они собраны не про то и не так). И вот этот чрезвычайно важный пласт знаний и стратегий наблюдения и планирования эксперимента, связанных с получением информации непосредственно от изучаемого объекта, отсутствует в тестах интеллекта.

Из фактов отрицательных корреляций между различными тестами познавательных способностей вытекают очень важные практические следствия. Так, в России для оценки познавательного развития используются в абсолютном большинстве случаев только тесты интеллекта, а стандартизованных тестов исследовательского поведения нет. Это означает принципиальную односторонность, «кособокость» получаемых результатов, которую необходимо учитывать хотя бы на качественном уровне. А именно, если ребенок получил низкий балл по тесту интеллекта, то это еще не дает достаточно оснований для пессимизма, в который впадают в такой ситуации некоторые родители и педагоги. С большой вероятностью этот ребенок получил бы более высокий балл по тесту исследовательского поведения, т.е. проявил бы себя как достаточно хороший исследователь новизны и неопределенности, способный самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи при реальном взаимодействии с объектами. К сожалению, верно и обратное: если ребенок получил высокий балл по тесту интеллекта, то с большой вероятностью он получил бы более низкий балл по тесту исследовательского поведения, и следует обратить внимание на развитие его исследовательского потенциала.

> Тесты исследовательского поведения часто имеют отрицательные корреляции с тестами интеллекта. Эти инструменты относятся к диагностике разных сторон познавательного процесса. Тесты интеллекта разработаны в большей степени как тесты использования ранее приобретенных знаний для решения «чужих» (придуманных другим субъектом) и при этом четко сформулированных задач. А тесты исследовательского поведения – это тесты приобретения новых знаний при постановке и решении своих, поставленных самим субъектом, оригинальных задач в условиях неопределенности.

Заметим, что в некоторых заданиях на интеллект ставится требование определить, содержится ли в задании достаточно информации для решения. В принципе, такого типа задания могут служить одним из переходных мостиков между задачами на интеллект и задачами на исследовательское поведение. Они показывают одну из связей исследовательского поведения и интеллекта. Однако в этих заданиях не спрашивается, как можно добрать недостающую информацию, и не предлагается это сделать.

Итак, изучение познавательных способностей и достижений разворачивалось от регламентированности к нарастающей свободе:

> В реальном познании – в отличие от мышления в тестах интеллекта – проблема получения информации непосредственно от изучаемого объекта (проблема выбора или создания схемы наблюдения, плана эксперимента и т.д.) имеет огромное значение. От ее решения принципиальным образом зависят и результаты исследования, и успех управления обследованным объектом.

• от исследований решения задач с закрытым началом и закрытым концом в условиях максимальной регламентированности деятельности испытуемых (в тестах интеллекта);

• к большей свободе – генерации множества разных решений, пусть и для задач, поставленных не самим решателем, а другим субъектом-постановщиком (задач с закрытым началом, но открытым концом в тестах креативности);

• и, наконец, к ситуациям самостоятельного исследования новых систем и связанного с ним решения задач (проблемным ситуациям с открытым началом и открытым концом).

Интересно, что в психофизиологических исследованиях развертывалась та же тенденция: на ранних этапах становления здесь доминировала парадигма реактивности, в соответствии с которой «поведение испытуемого рассматривается как реакции на стимулы; адекватной категорией экспериментальных методик считается предъявление стимулов с регистрацией последующего действия испытуемого, выбранного им из ограниченного набора действий, заданных экспериментатором. <…> Принципиально, что в этой парадигме испытуемый на каждом шаге оказывается в ситуации, формируемой экспериментатором, и не может сам выбрать ее или создать» (Крылов, Александров, 2007, с. 106). Ситуация формируется предельно жестко даже в буквальном смысле – в экспериментах Павловской школы животное лишается свободы – фиксируется в станке, ограничивающем движения, а поток внешней стимуляции ограничен всего несколькими стимулами, предъявляемыми экспериментатором (например, вспышками света или звонком). В эмпирических исследованиях, выполняемых в более поздней парадигме активности, используется другой подход – погружение испытуемого (животного или человека) в среду и предоставление ему значительно большей свободы (Там же).

Возвращаясь к классификации тестов исследовательского поведения, отметим, что некоторые из них могут иметь и закрытый конец. Например, перевести изучаемый объект из наличного состояния в желаемое, целевое, можно только ограниченным числом способов: в пределе – вообще одним-единственным, с точки зрения разработчиков, который и должен быть открыт, как при обследовании «китайской головоломки». (Правда, единственность решения, предполагаемая авторами, нередко может быть поставлена под сомнение.)

ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ – РАЗВИВАЮЩАЯСЯ ШКОЛА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А.Г. Асмолов (1999) подчеркивает значение «школы неопределенности» – школы жизни в неопределенных ситуациях, в изменяющемся мире, формирования у детей смысловой ценности поиска, ценности создания и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития. Часть этой неформальной школы неопределенности – игровая культура.

В ходе тысячелетий построения культуры люди изобрели – и продолжают активно изобретать – относительно безопасные «инструменты» поддержки любознательности и поисковой познавательной активности детей, развития их мышления и воображения – это игры и игрушки. Есть много игр, направленных на развитие исследовательского поведения, причем для самых разных возрастов, – от известных с незапамятных времен «Горячо – холодно» и разного рода пряток для детей (играющие должны обследовать пространство, чтобы найти что-то или кого-то) до современных квестов в городских пространствах для взрослых (Поддьяков, 2016). Взрослые люди ездят всю ночь по городу, разыскивая в разных неожиданных местах зашифрованные подсказки с информацией о том, куда ехать и что обследовать дальше. Или платят за то, чтобы их заперли в комнате с разными неожиданными предметами, как выставленными напоказ, так и спрятанными. В течение часа надо, раскрыв все спрятанные секреты и шифры, выбраться наружу. И т.д. Собственно, сам рост числа игр такого рода (включая вызывающую ажиотаж новейшую игру в смешанной – настоящей и виртуальной – реальности Pokemon Go) – это свидетельство мощного интереса человека, в том числе взрослого, к исследовательскому поведению во все новых областях.

Обратимся к игрушкам. Разные игрушки выполняют разные функции. Для обсуждаемой нами темы важно то, что именно в последние десятилетия стало резко расти число игрушек, функция которых – развивать мышление детей в ходе исследовательской деятельности и экспериментирования. Это особый класс игрушек – не куклы и не солдатики, не посуда и не автомобильчики. М.И. Лисина (1929–1983), один из ведущих отечественных психологов детского развития, называла такие особые игрушки «коробками с секретами». Это разнообразные привлекательного вида ящички с кнопками, окошками, световыми табло, скрытыми динамиками, подвижными элементами и т.д. Когда ребенок нажимает на кнопку, тянет за рычажок, прямо перед кнопкой (а может, и на противоположном конце ящичка) освещается окно, показывая забавное изображение, при нажиме на другую кнопку раздается нестрашный гудочек или свисток, при нажиме на третью открывается ниша с чем-то интересным внутри, чего раньше не было видно, и т.д. В терминах кибернетики (на время ушедшей в тень, но возвращающейся сейчас в других обличиях) такой объект – это «черный ящик» с неизвестным содержимым. («Черный» – в значении «непрозрачный»: чтобы узнать, что он может и что у него внутри, с ним надо поэкспериментировать.)

Интересно, что массовая разработка такого типа игрушек – достижение именно последних десятилетий. В единичных вариантах (та или иная «китайская головоломка») они делались и раньше, но массово – только сейчас. Именно в последние десятилетия доля новых компонентов даже бытовой среды возросла настолько, что каждый из нас регулярно становится исследователем

Разные игрушки выполняют разные функции. Для обсуждаемой нами темы важно то, что именно в последние десятилетия стало резко расти число игрушек, функция которых – развивать мышление детей в ходе исследовательской деятельности и экспериментирования. Это особый класс игрушек – не куклы и не солдатики, не посуда и не автомобильчики. Это разнообразные привлекательного вида ящички с кнопками, окошками, световыми табло, скрытыми динамиками, подвижными элементами и т.д.

каких-нибудь «черных ящиков» – будь то водопроводный кран ранее не встречавшейся нам конструкции в гостинице, многочисленные постоянно обновляемые гаджеты или разные виды бытовой техники. Инструкции к ним зачастую отсутствуют, а если и наличествуют, то содержат не все, не для всех ситуаций и не всегда на русском языке. Тогда недостающие знания приходится добирать путем всяческих обследований и экспериментирования – проверяя функции органов управления (кнопок, рукояток и пр.) в их разных комбинациях, наблюдать изменяющиеся при этом режимы функционирования устройства и т.д. Еще лет 100–200 назад такой массовой исследовательской активности на бытовом уровне просто не было: не существовало в массовом масштабе ни множества относительно сложных устройств, доступных отдельному человеку, ни тем более их постоянных обновлений.

Итак, люди стали массово вовлекаться в экспериментирование со все новыми и новыми объектами среды. Это вызвало интерес не только у психологов и педагогов (несколько десятилетий назад стали появляться проекты по

Рис. 2. Возможный символ исследовательского поведения – Кротик, обследующий автостоянку и внутренний мир автомобиля (фрагмент мультфильма «Крот и автомобиль», З. Милер, 1963)

изучению и развитию любознательности и исследовательского поведения детей и взрослых), но и в культуре в целом. Посмотрите мультфильмы «Крот и автомобиль», «Крот и леденец» замечательного чешского аниматора Зденека Милера, сделанные в 1960-х гг. Там обыгрываются ситуации вышеописанного типа: кротик (но это же маленький человечек, ребенок) экспериментирует в салоне автомобиля, куда он первый раз попал, с кнопочками, переключателями и пр., – удивляясь, радуясь, пугаясь (рис. 2). (Кстати, гениальный Милер ни момент радости, ни момент испуга при обследовании нового не пропустил.) Я не думаю, что Милер читал научно-психологические статьи о любознательности (хотя, конечно, и такое возможно). Дело скорее в том, что начинался общий поворот культуры к ценности исследовательского поведения, и Милер этот поворот ощутил, заметил и вложился в него своим творчеством.

СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ ВЫСОКОГО УРОВНЯ НА ДИАГНОСТИКУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВИЗНЫ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Появление тестов исследовательского поведения, интенсивное развитие игр и игрушек на исследовательское поведение является отражением убеждения: одна из основных способностей, которые потребуются в самом ближайшем будущем, – это способность справляться с неопределенностью и новизной, в том числе путем их активного исследования. Соответственно, возникает необходимость эту способность, компетентность как-то диагностировать, оценивать, тестировать. Признанием принципиальной важности этой диагностики является включение с 2012 г. исследовательских интерактивных заданий в PISA (Programme for International Student Assessment) – Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся, осуществляемую Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В этой программе участвуют десятки и сотни тысяч пятнадцатилетних школьников (в 2012 г. – порядка 200 тыс.) из десятков стран, в том числе из России. Проект нацелен на оценку тех компетентностей, знаний, умений, которые требуются в реальной жизни, в практической деятельности.

В 2012 г. участникам впервые в истории массового тестирования и оценки был предложен новый тип задач – интерактивные задачи, требующие обследования нового, неизвестного объекта и экспериментирования с ним для выполнения последующих заданий. Например, в пилотном исследовании участникам предлагался для обследования виртуальный MP3-плеер с тремя кнопками и двумя десятками окон (рис. 3). По его виртуальным кнопкам можно было кликать мышкой, наблюдать реакции, что позволяло разобраться в его принципе работы и выполнить задания на понимание этого принципа.

Появление тестов исследовательского поведения, интенсивное развитие игр и игрушек на исследовательское поведение является отражением убеждения: одна из основных способностей, которые потребуются в самом ближайшем будущем, – это способность справляться с неопределенностью и новизной, в том числе путем их активного исследования. Соответственно, возникает необходимость эту способность, компетентность как-то диагностировать, оценивать, тестировать. Признанием принципиальной важности этой диагностики является включение с 2012 г. исследовательских интерактивных заданий в PISA (Programme for International Student Assessment) – Международную программу по оценке образовательных достижений учащихся.

Рис. 3. Общий вид MP3-плеера, предлагаемого для обследования школьникам в пилотном исследовании PISA-2012 (скриншот с доступной ранее русскоязычной версии теста на http://erasq.acer.edu.au/index.php?cmd=cbaItemPreview&unitVersionId=178, в настоящее недоступна; англоязычную версию см.: PISA 2012, 2013, p. 132)

Другое задание тоже же типа из батареи PISA-2012 – «Климат-контроль», где нужно самостоятельно разобраться, как работает кондиционер неизвестной модели (рис. 4).

Интересна линия исторического развития: можно видеть, как деятельность свободного инициативного экспериментирования персонажа в салоне автомобиля (в том числе экспериментирования с пультом проигрывателя музыки), показанная в мультфильме «Крот и автомобиль» 1960-х гг., через полвека трансформируется в социально востребованную деятельность, подлежащую строгой массовой тестовой оценке (все должны показать, как они сумеют справиться с экспериментированием с новыми моделями плеера, кондиционера и т.д.).

Введение интерактивных заданий описанного типа – очень важный шаг в направлении диагностики компетентностей в реальной деятельности, протекающей в условиях новизны и неопределенности. Более того, обследование новых сложных систем и управление ими относится к так называемым умениям (компетентностям) XXI в. (Geisinger, 2016; Neubert et al., 2015). За их включением в PISA и другие международные программы оценки стоят в том числе такие спонсоры, как мировые лидеры в области информационных технологий Intel, Microsoft, Cisco (Morgan, 2016).

Если экстраполировать этот интерес, то вполне можно представить, что одним из школьных экзаменов будущего станет и тест на исследовательское поведение. Специализированные экзамены по химии в химических вузах и сейчас включают задания на идентификацию того или иного предложенного вещества. Но не придем ли мы и к экзаменам, на которых проверяются общие компетентности в исследовании нового и заранее неизвестного, тестируется владение стратегиями наблюдения и экспериментирования в условиях высокой новизны и неопределенности? Конкретно: возможен ли лет через 20–30 такой школьный экзамен, на котором ученику предлагают для обследования и экспериментирования новый объект (возможно, ранее никогда не существовавший) и затем оценивается отчет школьника о наблюдаемых и скрытых свойствах этого объекта, принципах его функционирования и т.д.? Это представляется скорее фантастикой (и возможно, таковой и

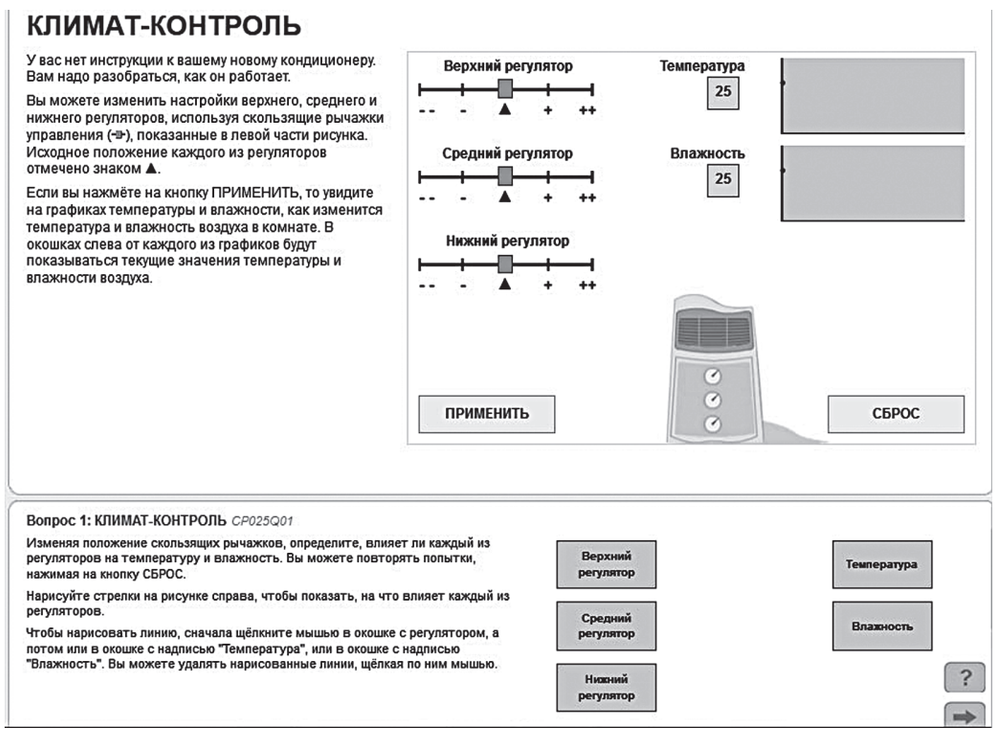

Рис. 4. Исследовательское задание PISA-2012 «Климат-контроль» (скриншот с доступной ранее русскоязычной версии теста, в настоящее время недоступна; англоязычная версия: http://www.oecd.org/pisa/test/testquestions/question3/)

останется), но практические шаги в этом направлении делаются, причем в международном масштабе тестирования, как мы видим на примере PISA.

В 2015 г. некоторые из предлагаемых школьникам задач в программе PISA были уже интерактивно-коллаборативными: участник должен исследовать предложенную ему новую систему совместно с другим участником. Здесь реализуется методический прием объединения в команду, называемый «мозаика», «пазл» (jigsaw puzzle), – ни у одного из участников нет полной информации о задаче и достаточного набора средств ее решения; информационные и материальные ресурсы всех участников различны, и решить задачу можно, только договариваясь, обмениваясь информацией, объединяя возможности действия (т.е. дружно соединяя части пазла из элементов, имеющихся у каждого).

Один из демонстрационных примеров, подробно рассмотренных разработчиками до основного этапа тестирования, – компьютерный сценарий «Аквариум» (PISA 2015: Draft..., 2013). Участники вдвоем должны подобрать оптимальные параметры температуры воды, освещенности и другие характеристики среды в новом аквариуме, чтобы в нем лучше всего жилось виртуальным рыбкам. Дело осложняется тем, что участники общаются друг с другом не непосредственно, а через систему обмена сообщениями, и каждый видит и может управлять только своей частью пульта управления и изначально не знает о параметрах управления, доступных другому участнику. Их можно узнать в процессе совместного обсуждения в чате и в нем же спланировать и реализовать стратегию совместного обследования этой новой для участников биотехнологической системы.

В 2015 г. некоторые из предлагаемых школьникам задач в программе PISA были уже интерактивно-коллаборативными: участник должен исследовать предложенную ему новую систему совместно с другим участником. Здесь реализуется методический прием объединения в команду, называемый «мозаика», «пазл» (jigsaw puzzle), – ни у одного из участников нет полной информации о задаче и достаточного набора средств ее решения; информационные и материальные ресурсы всех участников различны, и решить задачу можно, только договариваясь, обмениваясь информацией, объединяя возможности действия (т.е. дружно соединяя части пазла из элементов, имеющихся у каждого).

Задания, которые использовались на этапе основного тестирования PISA, уже обнародованы (PISA 2015 Released...), и создается впечатление, что разработчики ушли от идеи совместного обследования школьниками достаточно сложной технической системы. В основной серии использовался компьютерный сценарий «Музей». Возможно, он сложнее в плане требований к организации коммуникации между участниками, но само устройство «Музея» проще «Аквариума». Например, там, похоже, не требуется поочередного экспериментирования участников с системой и скоординированной смены ролей «экспериментатор – наблюдатель» – того, что требовалось при обследовании «Аквариума (Поддьяков, 2012). Точнее сказать трудно, поскольку «Музей» не представлен как работающая симуляция (в отличие от MP3-плеера), а лишь описан в тексте документа. Словесные же описания работы сложных систем всегда неполны, даже если снабжены статичными иллюстрациями части ситуаций.

В любом случае эти новые коллаборативные задания создают при тестировании новые степени свободы поведения участников, связанные с пониманием Другого и взаимодействием с ним. Это добавляет совершенно новые измерения неопределенности, задействованные в тестировании, что требует адекватной системы оценивания (Care, Scoular, Griffin, 2016).

ТЕСТЫ ИНТЕЛЛЕКТА, КРЕАТИВНОСТИ, ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ «РЕГЛАМЕНТИРОВАННОСТЬ – СВОБОДА»

Возвращаясь к сравнению тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения, подчеркнем: ни один из этих типов тестов не был элиминирован, «отменен» после появления новых, следующих типов, что закономерно, поскольку они дополняют друг друга.

При этом если говорить о реальной познавательной деятельности, а не о ее идеале в той или иной тестологической парадигме, то на практике интеллект, креативность, исследовательские способности образуют единство. Е.П. Торренс писал: «Я настаиваю, что интеллект и креативность – это взаимодействующие или частично перекрывающие друг друга переменные и что попытки их насильственных четких различений создали бы картину ложных различий, не существующих в реальной жизни» (Torrance, 1980, p. 8).

Действительно, умный человек – это человек интеллектуальный, способный к исследованию нового, к творческим решениям. Хорошее исследование всегда интеллектуально и креативно, а истинно творческая деятельность всегда включает исследовательские компоненты.

Специфика же трех вышеописанных типов тестов как инструментов диагностики познавательных способностей состоит в том, что каждый из них претендует на измерение только своего фрагмента познавательной деятельности, – метафорически выражаясь, «выпиливает» свой фрагмент реальной сложной познавательной деятельности сугубо для его демонстрации и оценки.

Напомним, что одним из важнейших критериев различения тестов интеллекта и креативности, по В.Н. Дружинину, является положение теста на условной шкале регламентированности/свободы поведения испытуемого в ходе тестирования (рис. 5). Но эти типы тестов имеют закрытое начало. Если же добавить в основания классификации критерий «закрытость/открытость» начала проблемной ситуации, то можно предложить «треугольник типов задач». Это графическая модель отношений между заданиями тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения и различными реальными задачами в пространстве «регламентированность/свобода» (рис. 6, 7).

В терминах регламентированности/свободы тесты интеллекта и креативности различаются тем, что предоставляют разную свободу при ответах на «чужие» (заданные кем-то другим, а не самим решателем) вопросы, т.е. имеют либо закрытый, либо открытый конец. При этом указанные тесты сходны в том, что у них закрытое, а не открытое начало: задача ставится извне. Тесты исследовательского поведения увеличивают степени свободы. С одной стороны, это свобода вопросов объекту, системе («Что ты такое? Как ты устроена? Как ты отреагируешь, если я сделаю вот так? А если вот так?» и т.д.). С другой стороны, это новые степени свободы, связанные с вопросами другим людям – партнерам по совместному обследованию, если речь идет об интерактивной-коллаборативной проблемной ситуации: «Что вы видите? Как объект отреагировал, когда я сделал вот это? Что мы можем еще придумать, чтобы лучше его узнать?» и т.д.

При этом следует понимать, что свобода здесь не максимальная, как в тестах креативности, где полет фантазии может почти ничем не сдерживаться (дорисовать фигуру можно как угодно – лишь бы оригинально, не как другие участники). А при обследовании реального объекта вступают в действие физические ограничения реального мира. Некоторых вещей в реальном мире сделать нельзя (например, нельзя сделать вечный двигатель и что-то, скажем исследовательский прибор, на его основе – наиболее понятный пример). Поэтому в предлагаемом треугольнике тестов свобода ответов в

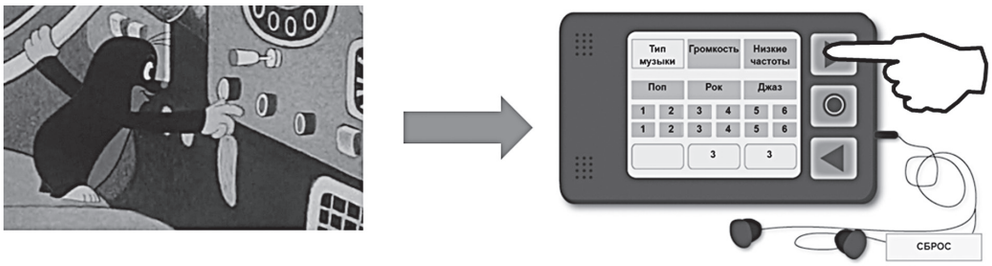

Рис. 5. Одна из ветвей развития – от свободного инициативного исследования и экспериментирования с новым, интересным субъекту объектом к подлежащей строгой тестовой оценке исследовательской деятельности множества школьников со специально разработанным стимульным объектом

тестах исследовательского поведения меньше, чем в тестах креативности, хотя и больше, чем в тестах интеллекта.

Значит ли это, что, например, в тестах интеллекта совсем нет свободы? Свобода есть – это свобода поиска решения, задуманного разработчиком и неизвестного испытуемому. Однако здесь нет свободы самостоятельной постановки проблемы, вопроса.

Внутри этого треугольника тестов можно расположить различные познавательные задачи, существующие в реальной жизни, в соответствии с тем, в какой степени они нагружены исследовательским компонентом (возможностью и необходимостью наблюдать и практически экспериментировать с объектами и системами, получая все новую информацию об их свойствах, связях и т.д.), креативным компонентом (возможностью и необходимостью генерировать множество разнообразных оригинальных решений) и интеллектуальным компонентом в тестовом смысле (необходимостью искать четкие ответы на четко поставленные кем-то вопросы). Такой треугольник, не претендуя на то, что он дает исчерпывающую картину познавательной деятельности, позволяет оценить те или иные жизненные и профессиональные познавательные задачи на предмет соотношения в них различных важных компонентов (см. рис. 7).

Преимущественное использование тем или иным исследователем тестов из одной из вершин этого треугольника может служить показателем его ценностных ориентаций и мировоззренческих установок, которые, как можно полагать, с большой вероятностью проявятся и в интерпретации результатов в контексте той или иной парадигмы.

ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СВОБОДЫ

Способности к деятельности в условиях неопределенности можно диагностировать, лишь с неизбежностью повышая уровень неопределенности содержания диагностических заданий. Однако повышающаяся неопределенность задания приводит к неопределенности того набора способностей, который тот или иной испытуемый может попытаться актуализировать в своей деятельности. Такая высокая неопределенность и новизна предоставляют испытуемым свободу и богатство выбора. Это достоинство, но одновременно и недостаток, поскольку критерии оценки деятельности испытуемых также неизбежно становятся не вполне определенными

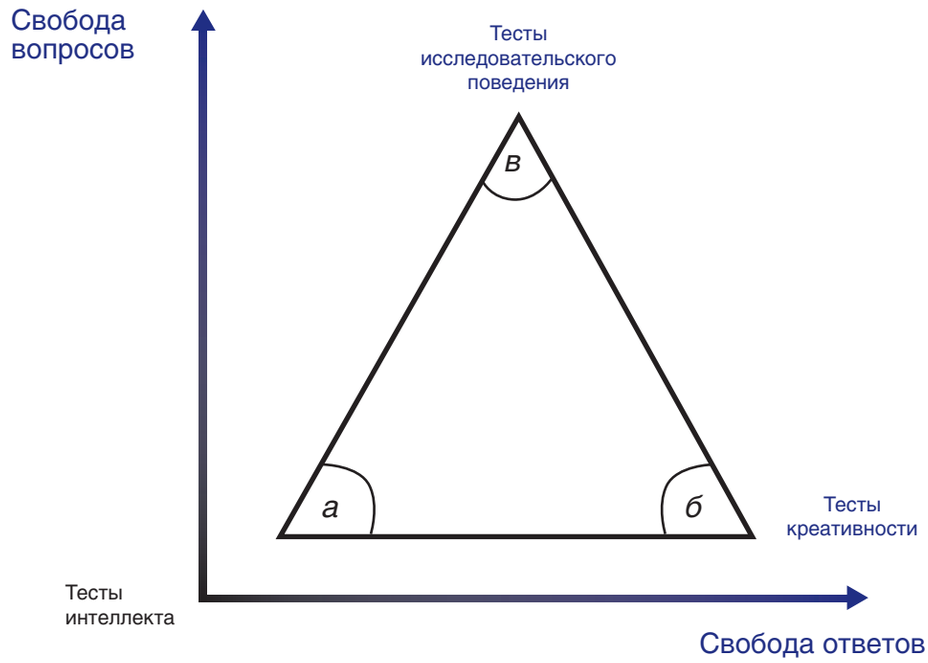

Рис. 6. Треугольник тестов интеллекта, креативности и исследовательского поведения в пространстве «регламентированность/свобода»

и постоянно требуют новых интерпретаций. Например, если при обследовании виртуального компьютерного мира один испытуемый сел в виртуальный самолет, второй – в виртуальную подводную лодку, а третий вначале принялся за химический анализ окружения, то как сравнивать их результаты?

Здесь приходится проходить между Сциллой определенности и Харибдой неопределенности, пытаясь выявить, какой объем или набор способностей будет актуализирован и исследован в конкретном эксперименте, а какой – «притушен» или отсечен. То, что отсечение может происходить на прокрустовом ложе, я покажу на примере творческого исследовательского задания PISA-2012. В системе его оценивания была допущена методологическая ошибка, которую можно назвать «стандартный список творческих ответов».

«СТАНДАРТНЫЙ СПИСОК ТВОРЧЕСКИХ ОТВЕТОВ»: ПРИМЕР ИЗ PISA-2012

Одно из открытых, творческих заданий про вышеописанный плеер было таково: «Опишите, как можно было бы изменить управление работой MP3-плеера, чтобы можно было обходиться без нижней кнопки ◄ При этом вы по-прежнему должны иметь возможность переключать тип музыки и увеличивать или уменьшать громкость и уровень низких частот».

Проблема работы плеера при отсутствующей кнопке ◄ в том, что при нажимах другой кнопки (►) происходят переходы в режимы, обозначаемые освещением индикаторов все правее и правее. А когда достигнуто крайнее правое положение, из него нет возможности вернуться с помощью кнопки ◄ (ее нет) (рис. 8).

Тестируемому предоставляется возможность свободного ввода текста в чистом окне. Как пишут разработчики, это творческое задание, не имеющее единственного правильного ответа. Оно оказалось самым трудным, с ним справилось только 25% школьников (PISA 2012, 2013, p. 133).

Разработчики предусмотрели шесть вариантов ответов (оцениваются в 1 кредит каждый). Они основаны на общей

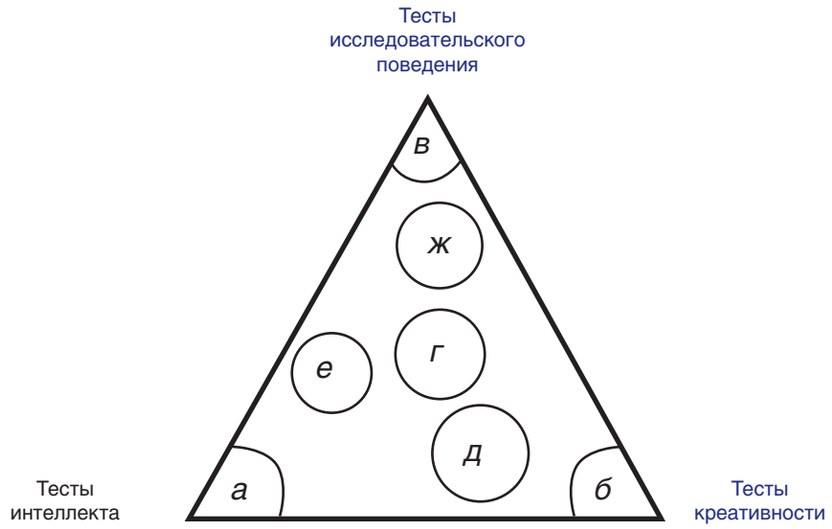

Рис. 7. Разнообразие реальных задач в рамках «треугольника тестов» интеллекта, креативности и исследовательского поведения.
а – задачи, требующие преимущественно интеллекта в его тестовом понимании;
б – задачи, требующие преимущественно креативности в ее тестовом понимании;
в – задачи, требующие преимущественно исследовательского поведения в его тестовом понимании;
г – смешанные задачи, требующие и исследовательского поведения, и креативности, и интеллекта примерно в равной мере;
д – смешанные задачи, требующие преимущественно креативности и интеллекта и в меньшей степени исследовательского поведения;
е – смешанные задачи, требующие преимущественно интеллекта, меньше – исследовательского поведения и в еще меньшей степени – креативности;
ж – смешанные задачи, требующие преимущественно исследовательского поведения и креативности и в меньшей степени интеллекта в его тестовом понимании

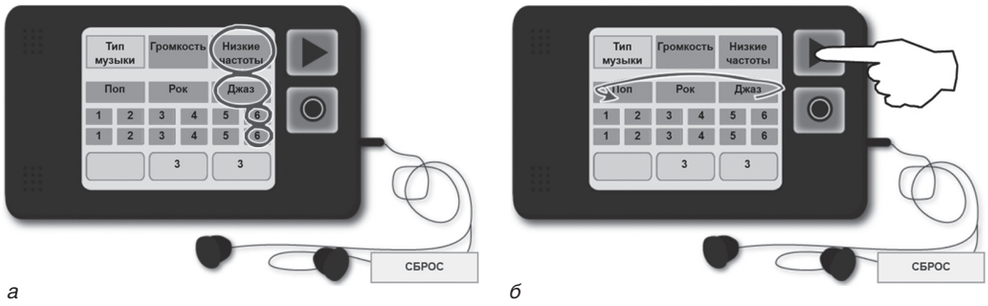

Рис. 8. Проблема в творческом задании с плеером.
а) Когда освещенный индикатор какого-либо режима достигает крайнего правого положения, нет возможности вернуть прежний («находящийся левее») режим, так как кнопка ◄ отсутствует.
б) Возможное решение, учитываемое разработчиками, – использовать кнопку ► для перехода из «крайнего правого» режима сразу в «крайний левый»

идее использования оставшейся кнопки ► для перехода из «крайнего правого» режима сразу в «крайний левый» (рис. 8б). Другие ответы по инструкции предписано не засчитывать (оценивать в 0 кредитов) (https://nces.ed.gov/surveys/pisa/doc/cb-mp3.doc, p. 4).

Однако каковы риски, что среди десятков тысяч тестируемых не найдется подросток, сумевший изобрести седьмой достаточно адекватный способ? А такие способы быстро обнаруживаются, причем даже не один. Какие же ответы пропущены?

Это, например, одновременный нажим на две кнопки, позволяющий переместиться в крайнее левое положение из любого промежуточного (а не только из крайнего правого) (рис. 9а).

Однако одновременные нажатия на две кнопки почему-то не предусмотрены разработчиками, хотя это распространенное эргономическое решение в современных технических устройствах. Вероятное предположение – авторы находились в плену слишком буквально понятого примера якобы универсальных правил. Это правило было сформулировано более 15 лет назад в одной из публикаций, на которую они ссылаются: «Ни при каких условиях нет необходимости нажимать две кнопки одновременно» (“At no point two buttons have to be pressed simultaneously”) (Vollmeyer, Burns, 1999; цит. по: Greiff, 2012, p. 52). Однако в настоящее время в связи с массовым появлением в быту устройств-мультитачей (multi-touch) – смартфонов и пр., множественные одновременные нажатия на клавиатуру (сенсорный экран и пр.) – это естественный способ действия для огромного числа людей.

Могут ли дети и подростки сами изобретать одновременные нажимы на несколько кнопок?

С середины 1980-х гг. я проводил исследования экспериментирования детей и подростков с головоломками – «черными ящиками», имеющими аккордную клавиатуру и требующими различных одновременных нажимов на кнопки для выявления своих скрытых свойств и связей (рис. 10). Значительная часть детей и подростков успешно справлялись с изобретением

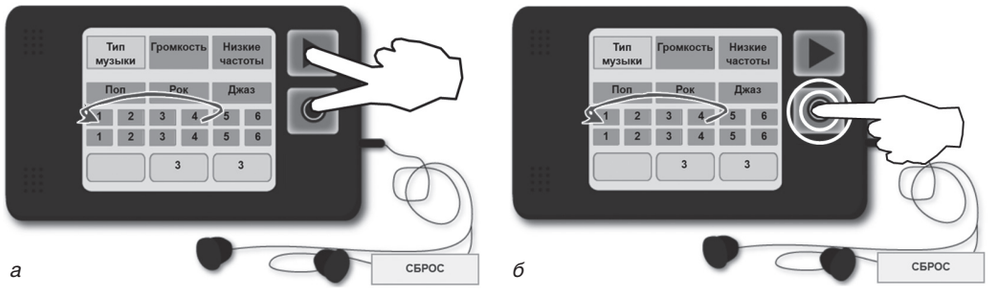

Рис. 9. Возможное решение изобретательского задания с плеером – использовать для перемещения в крайнее левое положение из любого промежуточного (а не только из крайнего правого):
а) одновременный нажим на две кнопки или б) быстрый двойной клик по одной кнопке (например средней)

разных комбинаций нажимов, позволяющих продвигаться в познании объекта и управлять им (рис. 11).

Другое возможное решение изобретательской задачи про плеер – быстрый двойной клик по одной кнопке, также позволяющий переместиться в крайнее левое положение из любого промежуточного (а не только из крайнего правого) (рис. 9б).

Таким образом, система оценивания творческих решений в изобретательской задаче про MP3-плеер, созданной для оценки умений XXI в., парадоксальным образом отражает умения не столько XXI, сколько XX в. В ту эпоху многие возможные взаимодействия пользователя и гаджета (например, через комплексное управление путем «мультикликов») не практиковались массово из-за ограничений тогдашней техники. Разработчики изобретательского задания про плеер не смогли оценить те степени свободы, которые могли использовать участники.

НЕОГРАНИЧЕННОСТЬ КОЛИЧЕСТВА РЕШЕНИЙ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКОЙ ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ

Можно строго математически доказать, что поставленная перед школьниками задача (изменить управление работой MP3-плеера, чтобы можно было обходиться без кнопки ◄) имеет неограниченно большое количество решений (Poddiakov, 2016). Дело в том, что функцию отсутствующей кнопки ◄ может взять на себя произвольная комбинация одновременных или последовательных нажимов на две другие кнопки. Часть этих комбинаций относительно очевидна (например, рассмотренные нами выше одновременный нажим кнопок или быстрый двойной клик по одной из них). Часть комбинаций может быть чрезвычайно сложной – как шифр электронного замка. Возможны и самые разные промежуточные варианты. Выбор тех или иных решений может зависеть от требований ситуации.

Кроме того, имеется следующее нестрогое, но разумное соображение: как показывает история множества изобретений, еще одно новое решение обнаруживалось тогда, когда список возможностей казался уже полностью

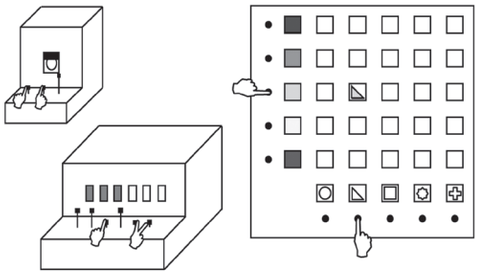

Рис. 10. Примеры некоторых объектов – «черных ящиков» с аккордной клавиатурой, требующих различных одновременных нажимов на кнопки для выявления своих скрытых свойств и связей (Поддьяков, 1998; Poddiakov, 2011)

исчерпанным. Реальная изобретательская задача, имеющая строго доказанное ограниченное число технических решений, – это скорее редкость, исключение. И как показано выше, задача про плеер к ним не относится.

При обсуждении этой ситуации на семинаре Института образования НИУ ВШЭ (URL: https://ioe.hse.ru/announcements/182503639.html) защитники PISA высказывали соображение, что речь идет не об индивидуальной диагностике креативности конкретного школьника, где нужен был бы, соответственно, более индивидуальный подход, учитывающий нюансы индивидуальных решений, а о массовой оценке межстрановых различий. Здесь вполне можно ввести жесткое ограничение в виде засчитываемых 6–7 способов и не учитывать никакие другие.

Со своей стороны заметим: даже если такие жесткие ограничения креативности «сверху» при оценке межстрановых различий и необходимы (с чем можно

Рис. 11. Экспериментирование ребенка пяти лет с новым объектом («треугольной установкой»), требующим одиночных и комбинированных нажимов; в момент, изображенный на фотографии, дошкольник нажимает три кнопки одновременно правой рукой и при этом переключает тумблер левой рукой (описание объекта см.: Поддьяков, 1998; Poddiakov, 2011)

и нужно спорить), то все равно разработчики должны были привести теоретическое или эмпирическое обоснование того, почему они выбрали именно эти способы при полном отказе от всех остальных, выглядящих как минимум не менее разумно. Возникает вопрос: действительно ли выбранные авторами ответы наиболее репрезентативны для оценки межстрановых различий? На него нет ответа, хотя он должен был бы быть дан самими разработчиками, ведь в этом, вообще говоря, смысл их деятельности. Выводы о том, какие изобретательские решения предпочитаются в тех или иных странах, выглядели бы весьма содержательно и интересно. Однако таких выводов нет. Мое личное мнение состоит в том, что авторы просто не заметили другие способы решений, а потому и не включили их в анализ. Одна из возможных причин приведена выше – разработчики были в плену правила «Ни при каких условиях не нужно нажимать две кнопки одновременно». Но для школьников такое ограничение никоим образом не вводилось, и они могли давать, помимо учитываемых авторами, совершенно другие правильные ответы.

Представляется, что вместо того, чтобы оценивать как неправильные любые решения, не попадающие в заранее составленный закрытый список, было бы лучше незашоренно рассматривать самые разные ответы на предмет их адекватности. А в качестве последнего вопроса можно было задать участнику следующий вопрос на понимание: «Если кому-нибудь удастся изобрести много разных решений того, как можно обойтись без нижней кнопки плеера, может ли он быть уверен, что его список решений является исчерпывающим и никто не сможет придумать хотя бы еще одно, ранее не учтенное?»

Между сущностью тестов и сущностью творчества имеются очень серьезные противоречия. Тест – это стандартизованная процедура обследования по заданному набору параметров. А сущностью творчества является выход за рамки заданного и известного, прорыв за пределы стандартов, «полет над барьерами». Поэтому комбинация «тест и творчество» представляет собой, метафорически выражаясь, «лед и пламень».

Сами разработчики этим вопросом вряд ли задавались. При этом ситуация в PISA-2012 хуже, чем, например, в Тесте творческого мышления Торренса. В тесте Торренса любой ответ, который экспериментатор расценил как не входящий в заранее заготовленный список, получает максимально возможный балл. Идея такова: «Испытуемый придумал то, что пока никому не приходило в голову, – он отлично справился, оценим это максимально высоко в рамках заданного нами верхнего предела». А разработчики PISA все отклонения от созданного ими списка оценивают не высшим баллом, а, наоборот, низшим – как отсутствие решения у участника. Это совершенно удивительным образом контрастирует с ранее провозглашенной ими же ценностью индивидуальных решений: на уровне деклараций разработчики высоко ценят индивидуальные различия творческих решателей, а на уровне оценки конкретных творческих заданий вводят критерии прямо противоположной направленности.

ВОЗМОЖЕН ЛИ МАССОВЫЙ ВАЛИДНЫЙ ТЕСТ КРЕАТИВНОСТИ?

Между сущностью тестов и сущностью творчества имеются очень серьезные противоречия. Тест – это стандартизованная процедура обследования по заданному набору параметров. А сущностью творчества является выход за рамки заданного и известного, прорыв за пределы стандартов, «полет над барьерами». Поэтому комбинация «тест и творчество» представляет собой, метафорически выражаясь, «лед и пламень». Это такая комбинация, в которой и инструмент измерения (тест), и измеряемое качество (творчество) чувствуют себя максимально дискомфортно. Тест творчества должен быть стандартом измерения способности ломать стандарты. А демонстрируемые человеком акты творчества (т.е. нестандартности его мышления) должны выглядеть так, чтобы подпадать под этот стандарт (Поддьяков, 2007, 2016).

И это не единственный парадокс.

Из-за длительности применения (многие тесты разрабатываются на годы или даже десятилетия вперед) любой тест творчества становится не новым и хорошо всем известным способом оценивать новизну.

Из-за массового применения на множестве людей (смысл тестирования – именно в массовом охвате) тест творчества должен стать массовым методом оценки оригинального. Однако массовость противостоит оригинальности. И т.д.

Но не возникает ли ощущение, что оригинальность, улавливаемая стандартным методом, – это какая-то ущербная, не совсем настоящая оригинальность? Что критерий тестовой оценки результатов творческой деятельности – «стандартный список типов оригинальных ответов» – это нонсенс, оксюморон? И что новизна, укладывающаяся в рамки оценок, разработанных десятилетия назад, это тоже не совсем настоящая новизна, хотя и удобная для оценивания? Такая престарелая новизна. Эти неустранимые противоречия заложены в самой идее теста творчества.

Практически из всего этого следует: чем более новым и оригинальным будет ответ по тесту креативности, тем меньше вероятность, что тестирующий его заметит и оценит! Ведь в том списке ответов разной степени оригинальности, с которым сверяется тестирующий, такого ответа просто нет – по той простой причине, что настоящие оригинальные решения имеют тенденцию не попадать в список уже известных, а расширять его. Если же «стандартный список творческих ответов» по каким-то причинам все-таки вводится, нужно в явном виде оговаривать, что это вынужденный паллиатив, и четко обосновывать его использование в конкретном исследовании, иначе мы будем попадать в ситуации типа той, что возникла в творческом изобретательском задании PISA-2012. В принципе же после обследования каждой истинно творческой личности должна возникать необходимость пересмотреть и расширить набор оцениваемых тестом параметров – ведь эта творческая личность может внести новое измерение, новый параметр.

Особенность диагностики креативности состоит в том, что творчество конкретного участника в эксперименте может изучаться лишь через сотворчество экспериментатора и этого участника (Петухов, 1999). При этом принципиально невозможны инструментальные решения, диагностические или обучающие технологии, которые бы гарантировали акты творчества. Экспериментатор может лишь создавать условия для его проявления – и должен делать это творчески.

Особенность диагностики креативности состоит в том, что творчество конкретного участника в эксперименте может изучаться лишь через сотворчество экспериментатора и этого участника. При этом принципиально невозможны инструментальные решения, диагностические или обучающие технологии, которые бы гарантировали акты творчества. Экспериментатор может лишь создавать условия для его проявления – и должен делать это творчески.

Парадокс: чем с большей вероятностью технология создания этих условий приводит к появлению того, что экспериментатор считает творчеством испытуемого, тем в меньшей степени это действительно творчество. Недаром П.Я. Гальперин назвал проблему творчества «синей птицей» психологии (Гальперин, Данилова, 1980, с. 36). Он не объяснил, почему использовал эту метафору. С нашей точки зрения, объяснение таково. По философской пьесе М. Метерлинка, синюю птицу нельзя поймать – будучи пойманной, она либо умирает, либо перестает быть синей. Так же и творческое мышление – оно тем дальше от настоящего творчества, чем жестче и надежнее «силок» психологического теста, в который его, казалось бы, поймали.

ПРОБЛЕМА СУДЕЙСТВА («А СУДЬИ КТО?»)

Следует понимать, что любой тест мышления, особенно творческого мышления, – это еще и скрытая (хотя, может быть, и не осознаваемая) претензия его авторов на свою практически непревзойденную мудрость. Ведь предполагается, что интеллект и творчество любого человека могут быть описаны в рамках модели, созданной творческим интеллектом автора теста, а значит, более мощным «суперинтеллектом».

Любой тест мышления, особенно творческого мышления, – это еще и скрытая (хотя, может быть, и не осознаваемая) претензия его авторов на свою практически непревзойденную мудрость. Ведь предполагается, что интеллект и творчество любого человека могут быть описаны в рамках модели, созданной творческим интеллектом автора теста, а значит, более мощным «суперинтеллектом».

Р. Нисбетт провел комплекс исследований мышления представителей европейской и азиатской культуры. Он показал, что тесты, разработанные психологами-европейцами, фактически не позволяют испытуемым-азиатам продемонстрировать те сильные стороны своего мышления, которые менее выражены у европейцев (европейскими психологами это было сделано не намеренно, а просто потому, что они имели слабое представление о других возможностях). Это связано с тем, что для европейской культуры более характерен аналитический стиль мышления, а для азиатской – синтетический.

теста, а значит, более мощным «суперинтеллектом». Более того, предполагается, что этот барьер никому из тестируемых не удастся перепрыгнуть в течение ближайших лет использования теста (или эксплуатации его общей парадигмы в рамках семейства однотипных тестов).

Но процесс выполнения теста – это социокогнитивное взаимодействие между:

а) лицами, которые создают тот или иной психодиагностический инструментарий, будучи вооружены (и ограничены) вполне определенными теоретическими установками, познавательными и практическими целями, и сами находятся при этом на том или ином уровне познавательного и личностного развития;

б) лицами, исследуемыми с помощью этого инструментария, которые могут принадлежать к иной культуре, тоже имеют свои познавательные и практические цели и находятся на своем уровне познавательного и личностного развития – вовсе не обязательно более низком.

Психологическое исследование – это, в терминах В.А. Лефевра (2003), изучение «систем, сравнимых с исследователем по совершенству».

Чем сложнее разумная и творческая деятельность, тем меньше для ее оценки годятся жесткие стандартные процедуры. Здесь нужны другие методы, связанные с предоставлением свободы действий участнику и свободы интерпретаций экспериментатору. Однако чем бóльшую свободу предоставляет испытуемому тест, тем бóльшая сложность интерпретации требуется от тестирующего.

Здесь неизбежно возникает вопрос о судьях чужого интеллекта и о задачах, которые одни люди придумывают для диагностики интеллекта других. Это очень важный социальный, социокультурный аспект психодиагностики. Ведь те, кто придумывают стандарты оценки чужого интеллекта и творчества, имеют свой собственный, небезграничный интеллект (живые все-таки люди) и отнюдь не безупречные представления о том, что такое творчество и как его измерять (это, собственно, и служит предметом ожесточенных дискуссий между разными школами психодиагностов).

Приведем пример культурно обусловленных когнитивно-стилевых предпочтений, наблюдающихся при разработке тестовых заданий психологами, с одной стороны, и их выполнении испытуемыми – с другой.

Р. Нисбетт провел комплекс исследований мышления представителей европейской и азиатской культуры (Nisbett, 2003). Он показал, что тесты, разработанные психологами-европейцами, фактически не позволяют испытуемым-азиатам продемонстрировать те сильные стороны своего мышления, которые менее выражены у европейцев (европейскими психологами это было сделано не намеренно, а просто потому, что они имели слабое представление о других возможностях). Это связано с тем, что для европейской культуры более характерен аналитический стиль мышления, а для азиатской – синтетический. Например, Р. Нисбетт сумел разработать такой тест на поиск различий между двумя похожими картинками, где немного отличаются друг от друга не только некоторые объекты (например, на одной картинке у взлетающего самолета видны выпущенные шасси, а на другой их нет), но и несколько изменены пространственные отношения между самими объектами (например, на одной картинке стоящий вертолет смещен чуть дальше от самолета, чем на другой картинке). Оказалось, что европейцы обращают в первую очередь на измененные *детали того или иного объекта*, а жители Азии – на *изменения отношений между несколькими объектами*. Однако большинство европейских тестов на поиск различий в сходных изображениях содержит картинки лишь с измененными

деталями объектов, а не с измененными соотношениями между объектами. Это означает, что для справедливого сравнения европейцам надо бы пройти тесты интеллекта, разработанные представителями азиатских культур, а не только жителям Азии проходить европейские тесты интеллекта.

Чем сложнее разумная и творческая деятельность, тем меньше для ее оценки годятся жесткие стандартные процедуры. Здесь нужны другие методы, связанные с предоставлением свободы действий участнику и свободы интерпретаций экспериментатору. Однако чем бóльшую свободу предоставляет испытуемому тест, тем бóльшая сложность интерпретации требуется от тестирующего. Для оценки творческого потенциала будущего Ландау или Тьюринга требуется человек с близким по уровню потенциалом, в противном случае есть риск, что будущий Тьюринг ошибочно получит 0 баллов за тест по обследованию компьютерной системы и предложения по ее усовершенствованию. Тестирование истинно творческой личности требует от психодиагноста не меньшего творческого масштаба. Фактически это уже не одностороннее тестирование, а творческий диалог.

Проблема судейства осложняется тем, что в современных условиях (в отличие от ситуации тихих лабораторных исследований мышления столетней давности) диагностика и развитие интеллекта и творчества стали областями очень высокой конкуренции. Интеллект и творчество рассматриваются как *единственный надежный источник превосходства над конкурентами.* Одним из средств этой конкурентной борьбы становится следующее. Тот, кто сумеет предложить и внедрить свои стандарты измерения интеллекта и творчества на институциональном, законодательно закрепленном уровне (межгосударственном, внутригосударственном, межкорпоративном и т.д.), оказывается в более выгодном положении, чем другие группы, вынужденные следовать в фарватере деятельности законодателя; такова логика гонки тестовых вооружений (Поддьяков, 2007).

При этом можно предполагать, что конкуренция между «судьями» интеллектуального творчества, с одной стороны, и «подсудимыми» – с другой, а также

Тот, кто сумеет предложить и внедрить свои стандарты измерения интеллекта и творчества на институциональном, законодательно закрепленном уровне (межгосударственном, внутригосударственном, межкорпоративном и т.д.), оказывается в более выгодном положении, чем другие группы, вынужденные следовать в фарватере деятельности законодателя; такова логика гонки тестовых вооружений.

конкуренция между самими «судьями» (за наиболее совершенный инструмент «судейства» и наибольшее мастерство его использования) будет продолжаться всегда, и окончательное решение вопроса о диагностике познавательных способностей недостижимо, о чем будет подробнее сказано в заключительном параграфе.

ДОЛЖЕН ЛИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ БЫТЬ В ДИАЛОГЕ С ТЕМ, КОГО ОН ИЗУЧАЕТ?

При изучении творческого мышления одного человека другим – да, должен, о чем написано выше. А если речь идет о групповых социальных субъектах – например, исследовательских организациях и исследуемых выборках (вплоть до популяций и человечества в целом), нужен ли здесь диалог между исследователем и «обследуемым»?

Обратимся вначале к области, далекой от психологической и образовательной диагностики.

Успех фундаментального проекта «Геном человека» (сделаны не только научные открытия – благодаря им ныне возможна массовая, все удешевляющаяся генетическая диагностика, необходимая в медицине) был связан и с политикой руководства по отношению к возможному диалогу, взаимодействию с обществом. Среди прочего, руководство программы во главе с нобелевским лауреатом Дж. Уотсоном приняло решение передать 3% общего финансирования проекта его критикам, чтобы они анализировали этические, юридические и философские аспекты программы (Голубовский, 2001). Руководителям проекта было важно знать различные точки зрения на проект, и, что, может быть, не менее важно, они открыто заявили об этом.

Однако возможны и другие решения при коммуникации с обществом и

PISA – проект, реально влияющий на образовательную политику разных стран. Государства, считающие себя аутсайдерами в этой тестовой гонке или даже просто оцененными ниже, чем предполагалось, анализируют причины этого. Отношение к рейтингам PISA настолько серьезное, что в ряде стран они послужили толчком к серьезным реформам школьного образования.

с исследовательским сообществом как его частью. Похоже, что совсем иным путем, не похожим на политику проекта «Геном человека», решила идти PISA, Международная, напомним, программа оценки образовательных достижений и установления рейтингов стран по уровню этих достижений.

PISA – проект, реально влияющий на образовательную политику разных стран. Государства, считающие себя аутсайдерами в этой тестовой гонке или даже просто оцененными ниже, чем предполагалось, анализируют причины этого. Отношение к рейтингам PISA настолько серьезное, что в ряде стран они послужили толчком к серьезным реформам школьного образования. Оценки этой «пизафикации» (pisafication) образования очень разнятся. Помимо сторонников PISA в мире существует движение Anti-PISA (обсуждение их борьбы см., например: Bennett, 2014).

Критики анализируют разные аспекты программы: от ценностных (обосновывается мысль, что PISA навязывает обществу в качестве «золотого стандарта» весьма спорную конкурентную экономическую модель в образовании) до методических. Констатируется, что PISA не публикует формулы расчета рейтингов. Подчеркивается, что сравнение переводов некоторых заданий PISA даже на близкие языки (нескольких скандинавских стран) показывает неидентичность версий, предлагаемых школьникам в этих странах. Это вряд ли согласуется с требованиями объективности первоначальной оценки и последующего установления рейтингов. И т.д. (подробнее см.: Sjøberg, 2015). Явного ответа на эту критику нет.

В 2014 г. группа ученых с мировым именем, в том числе специалистов в области образования, направила открытое письмо руководству PISA, и оно было опубликовано такими влиятельными изданиями, как «The Guardian» (URL: https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics) и «Washington Post» (URL: https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/05/13/academics-call-for-pause-in-pisa-tests). В Интернете на разных сайтах оно фигурирует под названиями «Open letter to protest the PISAfication» и «Anti-PISA letter». Я не обсуждаю здесь критические доводы, содержащиеся в этом письме. Однако ответа на него нет, и вы ничего не узнаете о самом его существовании, если ограничите знакомство с проектом PISA порталом PISA, – такова публичная политика PISA.

Непроницаемость для критики стала общим местом – и еще одним закономерным пунктом критики этого проекта.

Неформальное объяснение в кулуарах состоит в том, что если ответить кому-то, то придется отвечать всем или же объяснять, почему этого не делаешь, а это невозможно. Корпорация – это не индивидуальный исследователь, который может признать ошибку; издержки корпорации значительно выше. Но «Геном человека» как-то справился с издержками возможных объяснений. И специалисты, работающие на Большом адронном коллайдере, тоже не опасаются предупредить и специалистов, и широкую публику, что ошибки возможны. Вероятно, они считают репутационные и содержательные издержки закрытости значительно более высокими – или же не ценят закрытость вообще. Проверка и перепроверка результатов разными командами исследователей – часть исследовательской корпоративной культуры проекта «Большой адронный коллайдер». Но, похоже, не проекта PISA. В чем причина этих различий отношения к закрытости/открытости – вопрос к теории типов организаций и организационных культур. Он мог бы стать предметом отдельного рассмотрения за рамками данной статьи.

Если говорить о выявляемых ошибках при межстрановых сравнениях психологических характеристик жителей разных государств, то здесь можно привести следующий яркий пример. В недавнем исследовании, проведенном в шести странах, была обнаружена отрицательная связь между религиозностью

и альтруизмом детей (получилось, что чем выше религиозность, тем меньше альтруизм). Однако другая группа исследователей благодаря открытости исходных данных сумела перепроверить их и обнаружила грубую ошибку кодирования. Оказалось, что номера, приписанные странам лишь для формализации кодирования и относящиеся, разумеется, всего лишь к шкале наименований, были введены в базу данных как выражающие количественную шкалу соотношений между этими государствами. США по этой ошибочной, вдруг возникшей шкале «страновитости» (от слова «страна») получили балл 1, Канада – в 2 раза больше и т.д. Эти «баллы» стран по «страновитости» участвовали в расчете содержательных связей между другими, вполне корректно измеренными показателями наравне с ними, создав грубый артефакт исследования (искусственный факт, созданный только самой процедурой исследования и не отражающий реальности), что не было замечено авторами исходной работы, но было выявлено при перепроверке другими учеными (Shariff et al., 2016). Итак, ценностно нагруженные выводы статьи оказались необоснованными из-за ошибки по недосмотру, но ее удалось установить благодаря готовности к диалогу между исследователями и открытости данных и процедур.

Вернемся к методологической ошибке при оценивании креативности в изобретательском задании PISA-2012. На тех семинарах и конференциях, где я объясняю суть этой ошибки, меня регулярно спрашивают, связывался ли я с разработчиками. Да, конечно, я посылал им письмо, приложив английский перевод своей статьи с подробным анализом. Получил очень дружеский неформальный ответ от одного из руководителей группы разработчиков, чем вполне на тот момент удовлетворился, ожидая и других реакций. Я был готов и к публичной критике в свой адрес, раскрывающей всю глубину моего непонимания тех или иных аспектов диагностики или даже всей ее в целом. Реакции от PISA, видимо, и правда имели место – но не совсем те, которые я ожидал. После посылки моего письма разработчикам и публикации в научных социальных сетях англоязычной версии статьи произошли две вещи («после», разумеется, не значит «по причине»).

Из документов, описывающих задания 2015 г. (PISA 2015 Released...), без каких-либо мотивировок и объяснений полностью исчезли слова «креативность» и «креативный», хотя в заданиях 2012 г. они были одними из основных. Можно думать, что это произошло потому, что разработчики осознали сложность оценивания креативности – особенно проводимой таким образом. А.М. Сидоркин на семинаре Института образования НИУ ВШЭ сказал примерно то же: «Слово “креативность” исчезло оттуда, потому что коллеги из OECD не смогли защитить валидность этого конструкта» (видео: URL: https://www.youtube.com/watch?v=5qMRhAMLJoE&list=PL6Yzw85cTUOovpUweE-GIM6QI5Y1wdhtP&index=1, 1:57:30).

Кроме того, такое вот совпадение, перестали работать Интернет-ссылки с портала PISA на часть интерактивных заданий 2012 г., включая рассмотренное креативное задание, – теперь эти интерактивные задания нельзя непосредственно обследовать и проверять. Однако в Интернете мало что пропадает окончательно, и инструкции по оценке, включая опорный «стандартный список творческих ответов», остаются доступны (пока) на других сайтах (подробнее см.: Poddiakov, 2016).

Данная ошибка, к сожалению, не обсуждается разработчиками публично (что не странно, учитывая сказанное выше про закрытость PISA). Задание про плеер по неизвестным причинам использовалось только в апробационном (field trial) исследовании и не было отобрано для дальнейшего использования. Однако сама методика и результаты опубликованы в ряде документов. Из-за этого учителя, школьные психологи, администраторы, заинтересованные родители могут пользоваться выложенными в открытый доступ описаниями и руководством по оцениванию как образцовыми, ничего не зная о том, что критерии оценивания творческих заданий составлены некорректно, и, среди прочего, обнулять оценку ученикам за ответы, достойные намного большего.

Сбалансированная оценка заданий PISA может быть такой. В настоящее время значительная их часть интересна,

Учителя, школьные психологи, администраторы, заинтересованные родители могут пользоваться выложенными в открытый доступ описаниями и руководством по оцениванию как образцовыми, ничего не зная о том, что критерии оценивания творческих заданий составлены некорректно, и, среди прочего, обнулять оценку ученикам за ответы, достойные намного большего.

полезна, инновационна (достаточно упомянуть введение интерактивных и интерактивно-коллаборативных заданий), сделана методически точно и остроумно. Однако по закрытым от внешних наблюдателей причинам там встречаются и грубые проколы (пример рассмотренной ошибки – не единственный). Наличие таких ошибок вместе с закрытостью политики PISA снижает доверие к диагностическому комплексу в целом (Sjøberg, 2015).

Можно ли доверять рейтингам, построенным по результатам выполнения батареи заданий, если очевидны ошибки разработчиков в ряде этих заданий? Это вопрос, на которые разные люди дают для себя разные ответы.

Представляется, что в целом задания PISA, не будучи ни идеалом, каковой невозможен, ни основным источником стандартов, которым его пытаются сделать, могут при этом устанавливать важные ориентиры в содержании оценивания образовательных достижений и совершенствоваться дальше, а содержательная критика этому поспособствует (поскольку втихую разработчики на нее все-таки, похоже, реагируют). Это очень своеобразный диалог с обществом, но лучше такой, чем никакой.

С моей точки зрения, ответ на вопрос, вынесенный в заголовок этого параграфа («Должен ли исследователь быть в диалоге с тем, кого он изучает?») следующий. За редкими исключениями типа изучения криминальных субъектов, с которыми диалог заведомо невозможен, исследователь или исследовательская корпорация должны, обязаны быть в диалоге с изучаемыми. Это вопрос не только этики, но и просто качества получаемых результатов, если кто-то готов учитывать только эту прагматическую точку зрения.

НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТЬ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Оценка творческого мышления сопряжена с принципиальными методологическими трудностями. Человечество никогда не будет точно знать возможные направления развития творческого мышления – оно сущностно непредсказуемо. Соответственно, человечество всегда будет не вполне готово к диагностике своего интеллектуального и творческого потенциала, зарождающегося и раскрывающегося в различных культурах (этнических, национальных, профессиональных и т.д.) (Поддьяков, 2007). Мы не знаем, какие ранее не известные, хотя и существующие способности будут открыты будущими психодиагностами и какие новые, не просто неизвестные, а ранее не существовавшие способности возникнут и разовьются в ходе культурного развития[2].

По В.В. Налимову (1989) и Ю.М. Лотману (1992), сущность психического состоит в повышении свободы и росте непредсказуемости. Развивая эту мыль, подчеркнем: возможность уловить зарождающиеся тенденции развития возрастает, если создавать ситуации свободы развертывания мышления.

Изучение творческого, нестандартного мышления в условиях свободы и неопределенности требует творческих, нестандартных методов и, если речь идет о кросскультурных, в том числе межстрановых, исследованиях, творческого диалога культур. Соответственно, любой стандартный тест, даже предоставляющий все бóльшую свободу в рамках все более расширяющихся стандартных условий, – лишь один из этапов развития в этой области, причем развития догоняющего – в силу опережающего роста творческого потенциала. Однако без этих развивающихся средств диагностики человечество будет готово к оценке своего творческого потенциала принципиально меньше. Они – новая и важная

[2] Я признателен Д.В. Ушакову, который поддержал это положение образным сравнением: тестологи, как генералы, готовящиеся к прошедшей войне, пытаются оценивать ту креативность, которая была востребована раньше, в то время как она культурно и социально развивается (Ушаков Д.В. Выступление на семинаре Института образования НИУ ВШЭ 24 мая 2016 г.; видео: URL: https://www.youtube.com/watch?v=5qMRhAMLJoE&list=PL6Yzw85cTUOovpUweE-GIM6Ql5Y1wdhtP&index=1, 1:17:50).

часть этого потенциала, все более активно развивающаяся в последнее столетие и десятилетия, в том числе от регламентированности к свободе мышления.

ЛИТЕРАТУРА И ВЕБЛИОГРАФИЯ

1. Асмолов А.Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 3–12.
2. Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–38.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Пер. с англ. / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 433–456.
4. Голубовский М.Д. Геном человека и соблазны детерминизма // Информационный вестник ВОГИС. 2001. № 17. С. 11–15. URL: http://www.bionet.nsc.ru/vogis/vestnik.php?f=2001&p=17_5
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ, 2001.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна; Вита, 1995.
7. Крылов А.К., Александров Ю.И. Погружение в среду как альтернатива предъявлению стимулов // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 2. С. 106–112.
8. Лефевр В.А. Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003.
9. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис, 1992.
10. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. М.: Прометей; МГПИ им. В.И. Ленина, 1989.
11. Петухов В.В. Проблема осмысленного действия (по решению творческих задач) // Традиции и перспективы деятельностного подходов в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. С. 235–262.
12. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Национальное образование, 2016.
13. Поддьяков А.Н. Кросс-культурные исследования интеллекта и творчества: проблемы тестовой диагностики // Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы: Материалы международной конференции. М.: ООО «АЛВИАН», 2007. С. 201–207. URL: http://www.hse.ru/data/2009/11/05/1227304946/cross-int.doc
14. Поддьяков А.Н. О реализации принципов разработки многофакторных объектов для изучения мышления детей // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 31–42.
15. Поддьяков А.Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. 2012. № 6. С. 34–53. URL: http://edupolicy.ru/wp-content/uploads/2013/11/Poddjakov-No.6.2012.pdf. Англоязычная версия: Poddiakov A. Complex Problem Solving at PISA 2012 and PISA 2015: Interaction with Complex Reality. URL: http://ssrn.com/abstract=2432598.
16. Ушаков Д.В. Творчество и «дарвиновский» способ его описания // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 103–110.
17. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Ин-т психологии РАН, 2003.
18. Bennett P.W. What works in education: What do PISA results tell us? June 25, 2014. URL: https://educhatter.wordpress.com/2014/06/25/what-works-in-education-what-do-pisa-results-tell-us/
19. Care E., Scoular C., Griffin P. Assessment of collaborative problem solving in education environments // Applied Measurement in Education. 2016. V. 29 (4). P. 250–264. doi: 10.1080/08957347.2016.1209204
20. Geisinger K.F. 21st century skills: What are they and how do we assess them? // Applied Measurement in Education 2016. V. 29 (4). P. 245–249. doi: 10.1080/08957347.2016.1209207
21. Greiff S. Assessment and theory in complex problem solving. A continuing contradiction? // Journal of Educational and Developmental Psychology. 2012. V. 2 (1). P. 49–56.
22. Keller H., Schneider K., Henderson B. (eds). Curiosity and exploration. Berlin : Springer, 1994.
23. Morgan C. Testing students under cognitive capitalism: knowledge production of twenty-first century skills // Journal of Education Policy.

2016. V. 31 (6). P. 805–818.. doi: 10.1080/02680939.2016.1190465.
24. Neubert J.C. et al. Assessment of 21st century skills in industrial and organizational psychology: Complex and collaborative problem solving / Neubert J.C., Mainert J., Kretzschmar A., Greiff S. // Industrial and Organizational Psychology. 2015. V. 8 (2). P. 238–268.
25. Nisbett R.E. The geography of thought: How Asians and Westerners think differently… and why. N.Y.: Free Press, 2003.
26. PISA 2012 Assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. OECD: OECD Publishing, 2013. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en
27. PISA 2015: Draft collaborative problem solving framework. OECD: OECD, 2013. URL: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf
28. PISA 2015 Released Field Trial Cognitive Items. URL: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA2015-Released-FT-Cognitive-Items.pdf
29. Poddiakov A. Didactic objects for development of young children's combinatorial experimentation and causal-experimental thought // International Journal of Early Years Education. 2011. V. 19 (1). P. 65–78.
30. Poddiakov A. Standard lists of creative answers leave out correct solutions: An example from PISA 2012. Paper presented at the International Test Commission Conference. Vancouver, Canada, 2016. URL: http://ssrn.com/abstract=2808312
31. Shariff A.F., Willard A.K., Muthukrishna M., Kramer S.R., Henrich J. What is the association between religious affiliation and children's altruism? // Current Biology. 2016. V. 26. P. R689–R700. URL: https://www.researchgate.net/publication/303988682_What_is_the_association_between_religious_affiliation_and_children%27s_altruism
32. Sjøberg S. PISA and global educational governance – a critique of the project, its uses and implications // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2015. V. 11 (1). P. 111–127. URL: https://www.academia.edu/10486753/PISA_and_Global_Educational_Governance_A_Critique_of_the_Project_its_Uses_and_Implications
33. Torrance E.P. Creative intelligence and "an agenda for the 80's" // Art Education. 1980. V. 33 (7). P. 8–14.
34. Vollmeyer R., Burns B.D. Problemlösen und Hypothesentesten // Gruber H., Mack W., Ziegler A. (eds). Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag, 1999. P. 101–118.