

Министерство образования и науки Красноярского края
ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
Институт психологии и педагогики развития
Институт педагогики, психологии и социологии СФУ
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
Красноярская университетская гимназия «Универс» № 1
Красноярский педагогический колледж № 1
Психологический институт РАО
Международная ассоциация развивающего обучения

Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития

Материалы 16-й научно-практической конференции
Красноярск, 22–24 апреля 2009 года

Доклады на пленарных заседаниях, секциях и дискуссиях

Красноярск
ИПК СФУ
2010

УДК 371.255
ББК 74.202.2
П24

Рецензенты: О. Г. Смолянинова, д-р пед. наук, чл.-кор. РАО;
В. С. Собкин, д-р психол. наук, акад. РАО

Редакционная коллегия: В. В. Башев, П. А. Сергоманов, Б. И. Хасан,
И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин

П24 **Педагогика развития : кризис как условие и механизм развития** : материалы 16-й науч.-практ. конф. Красноярск, 22–24 апреля 2009 г. / отв. за выпуск Б. И. Хасан. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009. – 259 с.

В сборник вошли доклады и сообщения на 16-й научно-практической конференции по педагогике развития. Это попытки изучения, обсуждения и оформления представлений членов сообщества и участников образовательного процесса о современных подходах и требованиях к образовательным результатам и их оценке.

**УДК 371.255
ББК 74.202.2**

*Конференция проведена при финансовой поддержке
Министерства образования и науки Красноярского края,
Института психологии, педагогики и социологии
Сибирского федерального университета*

*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Института психологии, педагогики и социологии СФУ*

© Сибирский федеральный университет, 2010
© Институт психологии и педагогики развития, 2010
© Оформление, оригинал-макет. ИПК СФУ, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Вступительное слово	5
Панельная дискуссия	7
Эльконин Б. Д.	
Горизонты изучения онтогенеза	25
Поливанова К. Н.	
Психология кризиса.....	39
Хасан Б. И.	
Кризис + кризис + ... = ?	44
Каспржак А. Г.	
Оценивание как результат и результаты.....	54
Каспржак А. Г.	
Школа возможностей и возможности школы	71
Пахальян В. Э.	
Превентивная психология развития: психологические кризисы как предмет работы практического психолога.....	91
Абанкина Т. В.	
Тенденции и перспективы развития школьной сети в регионах: что удалось достичь в рамках КПМО.....	104
Коган Е. Я.	
Что делает на рынке труда профессиональная школа	117
Смолянинова О. Г.	
Проблемы и перспективы развития педагогической магистратуры	127
Аронов А. М., Малышонок А. Р.	
Элитная магистратура как способ преодоления кризиса специалитета в постиндустриальном обществе.....	140
Попов А. А.	
«Конструирование Будущего». Социальное позиционирование онтопедагогики в России	146
Федоренко Е. Ю.	
Кризис концепции здоровьесбережения в образовании	151
Бусыгина О. М.	
«Образ» студенческого возраста	162
Козырева Г. Г.	
Образование и кризис – «плюсы» и «минусы»	167
Виталева Н. И.	
Особенности психологического консультирования в критический период социальной ситуации развития подростка	169

Ижгузин В. Г., Ижгузина Н. Б.	
Развитие инновационной деятельности как условие преодоления кризиса	178
Алексеева Т. А.	
Кризис спасёт образование	185
Кобзева Л. В., Грибов Е. Н., Пономаренко В. В., Кузнецов И. А.	
Контуры современного образовательного менеджмента	188
Ким Е. В., Прокопорская Т. И., Таскина С. В.	
Среднее педагогическое образование: кризис или новая ступень развития?	193
Денисенко Ф. Н., Беллер Ю. В.	
Праксиологическая форма обучения в высшем профессионально-педагогическом образовании	198
Семенова Е. В.	
Кризис педагогического образования как ресурс развития	201
Чувашева Е. А.	
Наступаем на те же грабли?	208
Михеева Е. Л., Рыбалкина А. В.	
Реализация идеи индивидуализации обучения средствами современных педагогических технологий в сфере дополнительного образования	213
Малашкина Н. В.	
Подготовка конкурентоспособного специалиста в системе начального профессионального образования	220
Люкшина В. В.	
Исследование гендерных особенностей эмоционального реагирования на ранних этапах онтогенеза как механизма связи личности с окружающей действительностью.....	224
Корнеева Т. Б.	
Согласование образовательных и профессиональных стандартов в сфере ИТ: задачи тьюторского сопровождения в проекте «IT-профи»	229
Рабинович П. Д., Протасов В. И., Потапова З. Е., Маркарян Л. В.	
Оптимизация процесса принятия решений на основе генетического консилиума	234
Финогенова О. Н.	
Профессиональная перспектива старшеклассников как фактор образовательной среды.....	240
Мухамедзянова Н. Р.	
О проблеме становления самосознания студента как субъекта действия в условиях высшей школы.....	247
Буева Е. И.	
Организационно-педагогические условия формирования профессионально значимых качеств студентов Красноярского педагогического колледжа № 1 для работы в инклюзивных классах как локальная реализация антикризисной программы системы СПО.....	254

«...Каждый пишет, как он слышит.
Каждый слышит, как он дышит.
Как он дышит, так и пишет,
не стараясь угодить...»

Б. Окуджава

Наверное, ни для кого из участников конференции и, соответственно, авторов этого сборника не секрет, что название «Педагогика развития» было заимствовано у психологии развития. Первая конференция с именно таким названием состоялась в 1994 году и была инициирована группой исследователей Красноярского государственного университета и Психологического института РАО (в то время Академии педагогических наук), которые предложили обсудить на ней результаты психолого-педагогического эксперимента. Объяснялось это тем, что с начала эксперимента под руководством В. В. Давыдова в 1987 году в первой ступени Базовой экспериментальной школы № 106 КГУ (сейчас – гимназия «Универс» № 1) прошло достаточно времени для того, чтобы проверить продуктивность психологических идей, сформулированных в культурно-исторической теории и теории учебной деятельности.

Тогда мы договорились, что будем ежегодно собирать конференцию, последовательно посвящая ее тематику анализу и оценке того, как в практиках образования «работают» основные категории этих психологических теорий.

Уже первые конференции в своих дискуссиях о результатах исследования и проектах построения новой педагогической практики достаточно отчетливо фиксировали притязания на развивающую педагогику в отличие от педагогики реплицирующей (воспроизводящей образцы). Развивающий потенциал теории учебной деятельности, основанной на понимании особенностей соотношений психологического возраста и содержания и форм учения-обучения, с того времени предпринял попытку расположиться не только в начальной школе, но и в других ступенях образования, в том числе и в институтах высшего профессионального образования.

Особенностью и традицией конференций по педагогике развития можно уверенно считать не только довольно продуктивные попытки связывать психолого-педагогическое научное мышление с проектированием и реализацией передовых образовательных практик, но и специальное притязание сообщества на то, чтобы в конференциальных форматах строить «зону ближайшего развития» для действующих образовательных институтов.

Первоначальная опора на культурно-историческую теорию не означала и в настоящее время не означает, что психолого-педагогические исследования и типы практик другой ориентации не вмещаются в формат конференции. Наоборот, важнейшим принципом качественного научно-практического дискурса является его полилогичность, открытость, готовность к взаимодействию.

Формулируя тему конференции, посвященную проблематике кризиса, мы исходили из предположения, что именно культурно-историческая теория позиционирует кризис как атрибутивную характеристику развития, но понимание действительности кризисных явлений, к сожалению, слабо ориентируется на соответствующие теоретические источники. Именно поэтому мы предложили участникам конференции рассматривать кризисные явления в их возможной связи в различных сферах: образовательной, экономической, политической.

Именно поэтому представленные в этом сборнике материалы имеют как непосредственное отношение к кризисной проблематике, так и косвенное. Понятно, что авторы преимущественно обращались именно к сфере образования и положению различных ее институтов, что характеризует продолжающуюся, к сожалению, значительную изолированность этой сферы. Именно это обстоятельство чревато, на наш взгляд, в соответствии с положениями культурно-исторической теории тем, что в значительной степени способствует преобладанию разрушительных функций любого системного кризиса.

*Доктор психологических наук,
профессор Б. И. Хасан*

ПАНЕЛЬНАЯ ДИСКУССИЯ

Модератор: Андрей Владимирович Лученков – заместитель Министра образования и науки Красноярского края.

Вопросы дискуссии:

Позволяет ли состояние сегодняшнего образования рассматривать его как ресурс преодоления кризисных явлений и развития? Или, наоборот, оно выступает катализатором кризиса?

Участники дискуссии:

Исаак Давидович Фрумин – д-р пед. наук, координатор образовательных проектов Московского представительства Всемирного банка реконструкции и развития, научный руководитель Института развития образования ГУ-ВШЭ, г. Москва;

Галина Николаевна Прозументова – зав. кафедрой управления образованием, заведующая лабораторией проектирования инновационных процессов в образовании, д-р пед. наук, профессор, г. Томск;

Светлана Юрьевна Андреева – проректор по учебно-методической работе КК ИПК и ПП РО, канд. пед. наук, г. Красноярск;

Татьяна Всеволодовна Абанкина – директор Центра прикладных экономических исследований и разработок Института развития образования ГУ-ВШЭ, канд. экон. наук, г. Москва;

Владимир Иннокентьевич Колмаков – первый проректор по учебной и научной работе ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», д-р биол. наук, проф. кафедры экологической биофизики и гидробиологии Института фундаментальной биологии и биотехнологии СФУ;

Борис Иосифович Хасан – директор Института психологии и педагогики развития, д-р психол. наук, проф. кафедры психологии развития Института психологии, педагогики и социологии СФУ;

Владимир Анатольевич Перекотий – директор творческого объединения «Дела»;

Ольга Анатольевна Карлова – заместитель губернатора Красноярского края, д-р филол. наук, проф.

А. В. Лученков. Вопрос, который мы хотели сегодня обсудить, звучит примерно так: **позволяет ли состояние сегодняшнего образования рассматривать его ресурс как ресурс преодоления кризисных явлений и развития?** Так или иначе, кризисные явления, которые мы все сейчас обсуждаем, в педагогике развития известны. Существуют и описаны способы и пути преодоления подобных явлений. Можно ли, на взгляд диспутантов, такие способы решения проблем в образовании переносить на кризис, который мы сейчас обсуждаем?

Т. В. Абанкина. Мне кажется, что уже сегодня систему образования довольно трудно рассматривать как единое целое. Думаю, что кризис приведет к дальнейшему расслоению системы образования. И часть этой системы, несомненно, должна обеспечить выход из кризиса и дальнейшее посткризисное развитие. Вся система является либо – у нас любят эту метафору – тем паровозом, который вытянет, либо, наоборот, катализатором кризиса, катализатором кризисных явлений. Конечно, катализатором кризисных явлений, особенно финансово-экономического кризиса, система образования не является, он не с нее начался, не ей закончится. Вместе с тем мне бы хотелось отметить два момента в связи с тем, что кризис усиливает расслоение системы образования, причем как общего, так и профессионального. В последнее время образование попало в число социальных приоритетов. Я думаю, что многие из присутствующих приложили к этому огромные усилия, и это очень хорошо. Очень важно, что образование попало в приоритеты отраслей социальной сферы, причем в период, скажем так, экономического роста. Приоритеты национального проекта образования здесь сыграли огромную роль, с одной стороны, как дополнительный финансовый поток, и, с другой – как мощнейший административный ресурс федерального, регионального и муниципального уровней, который привлек такое политическое внимание к системе образования и соответственно дополнительные финансовые ресурсы. Именно приоритеты национального проекта образования задали ту систему координат, которая важна и сегодня станет опорой нам в условиях кризиса. Те приоритеты, которые были выдвинуты в национальном проекте образования в первую очередь направлены на поддержку лучших школ, лучших учителей, инновационных программ, начального и среднего профессионального образования. И я думаю, что сегодня за те 2,5–3 года действительно уже сформировался «конус» лидеров, который во многом должен обеспечить серьезные изменения в качестве. Он фактически является той социальной базой развития, которая складывается на наших глазах. Мне кажется, здесь колossalную роль сыграли региональные проекты, так называемые комплексные проекты модернизации системы образования. И Красноярск среди тех регионов, которые реализуют данные проекты. Это тоже очень важно, потому что набор шел на конкурсной основе и к реализации проектов предъявляли достаточно серьезные требования. Вместе с тем в рамках проектов отрабатывались технологии, для нас, может быть, впервые, и сейчас мы имеем уже накопленный во многих регионах опыт такой технологий – деньги в обмен на обязательства. Поэтому сегодня система образования, по крайней мере лучшая ее часть, безусловно готова работать в проектном режиме. И результаты уже измеряются количественными показателями. Хуже или лучше количественные показатели – вопрос другой, но это те цели, достижения которых измеряются. Второе отличие этого проекта и, я думаю, его огромный потенциал и преимущество – публичный характер, открытый

мониторинг (впервые реализацию комплексных проектов можно наблюдать в Интернете). Что происходит, как изменяется ситуация, конечно, тоже очень важно. Я поддерживаю Александра Геннадьевича (Хлопонина) в том, что система образования должна быть открыта обществу. Тогда все общество становится заинтересовано в ее развитии. Мне кажется, что педагогика развития должна иметь общественный резонанс. У нас есть задел в политике поддержки лидеров, а опору выхода из кризиса составят именно лидеры и инновации. Но вообще, мне кажется, что кризис приведет к расслоению системы образования. И в том числе к необходимости реструктуризации всех уровней системы образования.

Г. Н. Прозументова. Позвольте мне продолжить развивать начатую тему. Все говорят о финансовом кризисе, а его в системе образования просто не может быть, поскольку финансов нет. Я начну говорить про управление инновациями. Потому что кризис как раз выяснил очень серьезную проблему в российском обществе, Российской государственности и, конечно же, в более высоких сферах – управлении инновациями. Я была экспертом как раз по национальному проекту, конкурсу школ, внедряющих инновационные образовательные программы. И, с одной стороны, была поражена тем потенциалом, той практикой, теми людьми, которые хотели получить миллион не просто за свои усердия, а за действительные разработки. Пусть эти разработки часто выглядели грустно. Но по итогам конкурса было очевидно, что потенциал, приобретенный за 20 лет инновационного движения, колossalный. Разработать на основании этого потенциала стратегию реально, можно действительно запустить механизмы самоорганизации в образовании. Оно наконец-то станет похоже на человеческую практику. Такие деньги вгрохали в этот проект, а в результате на самом деле поставили точку. Люди есть люди, они движутся, они чего-то хотят, но управление инновациями как всегда. Расшевелили народ, двинули, а дальше начинают придумывать новые концепции, новые направления реформирования, которые к этому потенциальному имеют очень незначительное отношение. Поэтому кризис, на мой взгляд, заключается в том, что мы уже прошли этап девальвации ценности единого образовательного пространства. Я согласна с теми, кто говорит, что мы прошли этап реформации системы образования, система разваливается, нет единого пространства образования, да и слава богу, мы вышли на самый крутой пик кризиса. Если управление останется таким же, то есть управлением, которое не видит ресурса, не видит потенциала и не владеет технологиями перевода ресурса, то, хотя и кризис пройдет и все опять стабилизируется, ничего не произойдет.

И. Д. Фрумин. Попробую ответить на вопрос о том, чему может политика в области преодоления экономического кризиса помочь в области образования. Например, есть такое ощущение, что мы в образовании дей-

ствительно сталкиваемся с кризисами. И самый типичный – это кризис взросления, когда с хорошим ребенком вдруг начинает что-то происходить плохое. Помню, когда я на практике первый раз с этим столкнулся, то не знал, что делать. А потом мне умные люди, в том числе Борис Иосифович, стали объяснять, что это нормально, надо, чтобы что-то произошло, что-то обновилось, и меня научили такому слову замечательному – «израстется». Когда парень начинает не ночевать дома, пропускать уроки и так далее, родители волнуются, а я спокойно говорю – израстется. И, как правило, израстается. В этом смысле надо спокойно относиться и к кризису. Действительно, то, что происходит сейчас в экономике, прежде всего, это плохо, это серьезная проблема. Я недавно был на большой международной конференции, где несколько очень крупных американских ученых делали презентацию. Они там пытались сказать, что в основном идеология потребительства, безудержного жизненного успеха в кредит в значительной степени формировалась западной школой. Но давайте посмотрим на нашу школу. Дело в том, что наша школа исключительно патерналистская, и вся система управления образованием патерналистская. Мы думаем, что мы лучше, чем дети, что-то знаем, мы им объясним и они будут делать так, как мы им говорим. И учителя будут делать так, как мы им говорим. И мы не ждем ни от детей, ни от учителей осмысленной инициативы и ответственного действия. И они к этому привыкли. К сожалению, и наши хозяйствственные субъекты и работники к этому привыкли. Думаю, что главное, что мы должны сказать: наша система образования ответственна в том числе за то, что происходит, за тот дефицит инициативы, свежих идей и готовности делать что-то самим и отвечать за то, что они сделали.

С. Ю. Андреева. Мы все время говорим о кризисе, и только когда меня пригласили сюда, я первый раз заглянула в словарик и посмотрела, что же обозначает это слово. Оно произошло от греческого слова, которое можно перевести как «перелом или решение». Кризис – это время перелома, время принятия решений.

Понятно, что образование – это часть социальной сферы, и если в социальной сфере, финансовой сфере кризис есть, то он случится и в образовании. Только, наверное, позже, потому что это инертная сфера. Что первично – кризис в образовании и как производное в социуме или наоборот. Видимо, это вопрос дискуссионный и, похоже, такой же, как что было первое – яйцо или курица.

Теперь по поводу того (исходя из этих слов – перелом и решение), что можно сделать в образовании. Здесь надо бы поговорить о том, чтобы люди могли принимать решения. Мне кажется, что как раз с решениями у нас проблема, то есть проблема с людьми, которые могут принимать ответственные адекватные решения. Слово «ответственность» тоже очень интересное – от слова «вето», это значит «нечто, соответствующее норме пра-

ва». Так вот, это слово тоже уже видоизмененное, когда-то оно звучало как «*отвѣДственность*» – от слова «*ведать*», то есть: знаю, что творю. Мне кажется, что образование никогда не поможет в жизни решить ни одну проблему, если на уровне оценки результата не будет заявлена такая задача: нужно готовить людей, которые могут принимать решения. Потому что у нас, по большому счету, такой задачи нет. Про технологии можно говорить, можно не говорить, но если задача не стоит, то о каком решении можно говорить?

В. А. Перекотий. Сейчас я не очень слежу за ситуацией в образовании. Но, конечно, считать катализатором кризиса систему образования не совсем верно. С другой стороны, если говорить о самом образовании, то не совсем понятно, какое образование имеется в виду. Ведь базовое среднее образование – это одна история, история длинная, многолетняя. А высшее образование – совсем другая, история специализации и, может быть, как раз основные претензии и надежды на преодоление кризиса, на исправление ситуации, и уж точно ситуации после кризиса, – эта ответственность лежит скорее на сфере высшего образования. А о каком образовании мы говорим?

Реплика из зала. Обо всем образовании.

В. А. Перекотий. Мне кажется, это принципиальная ошибка. Нельзя говорить об образовании начальной школы и о высшем образовании. Начальная школа – это скорее попытка преодоления этого патернализма, попытка воспитания вечных ценностей, семьи и т. д. А высшее образование – подготовка уже хороших, умных, ответственных людей к некой специализации, к выстраиванию экономики, народного хозяйства. Ведь это принципиально разные вещи. Мне кажется, ставить вопрос, является ли образование катализатором экономического кризиса, не совсем корректно. А еще мне очень понравилось про ситуацию, когда это было – лет 20 назад? Сколько я себя помню, в образовании вечный кризис. Кстати, Лев Семенович Выготский, известный советский психолог, который много внимания уделял проблематике кризиса и психологии развития, как раз говорил о кризисе взросления, а я вспомнил про кризис одного года, когда у ребенка эгоцентрическая речь, говорит сам на своем языке. Мне кажется, что индустрия образования сама себе на своем языке говорит, а общество этот язык не совсем понимает.

Б. И. Хасан. Я сейчас попробую заострить тему: всему виной образование; оно виновато во всем. У нас как-то с одним моим коллегой был разговор про то, с кем первым встречается рожденный человек. Я ему говорю, что первый человек, с которым встречается ребенок, появившийся

на свет, – акушерка, и как она его приняла, так он дальше и пойдет. Коллега секунду подумал и говорит: но ведь ее же кто-то учил. Образование имеет отношение к кризису безусловно. Мы его в образовании по сути дела, производим. Поскольку именно образование подготавливает людей, которые принимают решения, и если они не подготовлены к принятию решений, не умеют видеть горизонты дальше, чем потребление, не понимают, какая там перспектива есть и какие решения там должны быть приняты и где появляются моменты ответственности, то мы тащимся на поводу у происходящих событий. В лучшем случае мы можем только реагировать на ситуацию.

В. А. Перекотий. Борис Иосифович, мы говорим, что образование не имеет отношения к кризису. К кризису оно имеет отношение. Другое дело, говорят, например, что масс-медиа привели к резкому увеличению потребления.

Б. И. Хасан. Ну а масс-медиа, они что, без головы? Они же как-то ориентируются в том, что они делают, знают, зачем они это делают, решения какие-то принимают. Они где-то воспитывались, где-то учились.

В. А. Перекотий. Они так себя ведут не потому, что воспитывались в такой-то школе, таком-то вузе. Точно также не потому, что акушер не так их принимал.

Б. И. Хасан. А я думаю, что именно потому, что их так научили, а если бы не научили, то откуда бы они этого нахватались?

В. А. Перекотий. Я, собственно, вам про это и говорю – знаете, стоматологи у всех людей в первую очередь смотрят на зубы, – это некий профессионализм. Я говорю о том, что пытаясь анализировать свое место в обществе и взяв на себя ответственность, понимаешь, что лишнего брать не надо.

Б. И. Хасан. Кризисы в образовании, действительно, обычное дело. И, как говорили в предыдущем выступлении, «израстется», но нет, не всегда. Потому что если у ребенка нет ресурса для преодоления, то это обрачивается трагедией, в том числе и для самого ребенка, и для семьи. Ровно потому, что, например, пристрастила ребенка к телевизору сама система образования. Понятно, что семья является одним из образовательных институтов, но мы-то специально для этого назначены. На сегодняшний день образование очень сильно влияет на эту ситуацию, потому что оно не то что катализирует кризис, оно его производит, продуцирует. Оно само не очень болеет, оно на себе бациллу несет, других заражает. Мы уже десяти-

летия назад, примерно в 1980-е годы, почуяли, что не все в порядке с системой образования, и начали ее обсуждать. Вот это было новаторское движение, когда люди начали придумывать новые способы, которыми можно работать с детьми! Тогда это общей школы коснулось. А высшая школа закрылась, защищается и никого к себе не пускает. Но, наконец, и ее тоже начали доставать. Способы, способы, способы! Потом, спустя где-то 15 лет, начали обсуждать условия. И вот буквально совсем недавно начали обсуждать цели. Что такое кризис? Это поворотный пункт. А в поворотном пункте происходит рассогласование между целями, средствами и условиями. Образование кризис, конечно, заденет, но мы бессмертны. Мы выживем при любом варианте. Люди все равно детей в школу поведут, дети будут поступать в вузы, потому что это социальный статус, хотя многие, кто поступает в вуз, не думают, кем будут после его окончания. Мы выживем. Вопрос, что будет после кризиса? Чему нас кризис научит?

Г. Н. Прозументова. Вы сейчас так обрисовали наше влияние на кризис, что я уже чувствую ответственность мирового масштаба. Поэтому вы не могли бы все-таки уточнить границы нашей ответственности? Потому что непонятно, что обсуждать – спасение всего человечества, или мы все-таки как-то конкретизируем, масштабируем проблематику обсуждения.

Б. И. Хасан. Кто за что отвечает? Хороший вопрос. Образовательных институтов довольно много: есть институты общего образования, высшего образования, есть высшее профессиональное образование. Каждый институт отвечает за свое. Попробую найти общий ответ на него. Если говорить о перспективах выхода, то ключевой целью образования является то, что оно должно учить думать! Мы про это начали подзабывать. Кстати, в американской школе, на которую мы сейчас ссылаемся, уже в течение многих лет позиционируется идея успеха. Если мы будем ориентироваться на то, чтобы быть успешными хоть в чем-нибудь, то у нас не будет никаких перспектив, мы просто будем ждать, когда само пройдет – израстется. А если школа, и высшая, и, прежде всего, общеобразовательная, начнет учить думать, то шансы есть.

В. А. Перекотий. Борис Иосифович, если бы успешным считался умный человек, который умеет думать, то почему нет?

А. Г. Хлопонин. Мы живем в глобальном мире, в глобальной экономике, а не в замкнутом пространстве. Мы передвигаемся, мы мобильны, мы хотим уметь адаптироваться не только в нашей стране, не только в Красноярске, но и в Москве, Новосибирске и т. д. У нас был один профессор, который рассказал один случай: разговаривают двое, один задает вопрос:

– Вот ты можешь представить себе француза, который приехал в Италию и стал итальянцем?

– Вряд ли.

– А можешь представить немца, приехавшего в Италию и ставшего итальянцем?

– Вряд ли.

– А можешь себе представить, что все они приехали в Америку и стали американцами?

– Да, легко.

– А как ты думаешь, почему это происходит?

Мы так говорим, потому что для Америки не существует национальности, вероисповедания.

Если раньше монополии существовали десятилетиями, то сейчас – не больше месяца, от силы год. И жесточайшая конкуренция приводит к тому, что в образовании важна уже не подготовка менеджеров, а создание идей, креатива: как сделать так, чтобы наши специалисты могли генерировать идеи. И вся дискуссия вот эта ... стратегии и философии образования. Вот это одна мысль.

Вторая мысль: есть три крупнейших мировых центра: США, Европа, Юго-Восточная Азия. И, по большому счету, образование «толкает» все процессы, которые происходят в мире и во всем обществе. Вопрос, который у меня возникает: что мы хотим производить? Мы хотим производить Майбах российской сборки? Притащить оттуда технолгию и «отверткой» подправить систему образования? Или мы хотим создать собственный продукт, который был бы конкурентен на мировом пространстве? Я хочу покупать то, что конкурентоспособно и соответствует своей цене. Для этого я должен что-то делать: и привлечь иностранных специалистов (нет времени раскачиваться), и при этом собрать все мозги, чтобы создать продукт, который будет востребован не только в России, а во всем мире. Если государство не вложит огромные ресурсы в изменение системы образования, нацеленные на эти вещи, то все это сведется исключительно к одной из тех моделей, о которых мы сегодня говорим.

Т. В. Абанкина. Конечно, можно придерживаться позиции, что в образовании все время кризис, что оно бессмертно. Это, конечно, привлекательная точка зрения, но вместе с тем хотелось бы данный постоянный кризис расчленить. Я думаю, что у нас всегда были определенные успехи и достижения, очень масштабные, которые важно сохранить. То, что все-таки по результатам ПИРЛС Россия со своего 23-го места заняла 1-е – так, что весь мир ахнул, – это наше достижение. Тогда, в 2006 году, наши 10-летние школьники оказались лучшими в мире. Сейчас соответственно, как вы понимаете, это 12–13-летние дети. Проводились исследования, в том числе и Фруминым, почему были получены такие результаты. Как показали исследования, заслуга была и семьи, и школы, и, возможно, дошкольного образования, и тех изменений, ко-

торые за эти годы происходили. Все в совокупности и дало эффект, о котором мы говорили. Я считаю, что это то поколение, на которое мы должны опираться после кризиса. Это те, которые у нас стали лучшими в мире по ПИРЛС. И именно они, мне кажется, сегодня под очень большой угрозой. Ведь если мы посмотрим на антикризисную программу правительства, то огромные ресурсы сосредоточены на программах профессиональной переподготовки и переобучения, то есть, вообще говоря, безработных. Причем делят ресурсы на две группы: по финансам и по (мало кто это понимает) опережающим, под будущую экономику. Все это, конечно, рассчитано на взрослых. Безусловно, программа будет различаться по регионам. Но мы будем иметь довольно серьезную ситуацию – сокращение бюджетов. И при всем этом, как я уже сказала, образование остается в числе приоритетов и в фокусе социальной политики. Думаю, что ни один регион не сможет удержать те бюджеты, которые были в образовании в прошлом и в позапрошлом годах. К сожалению, эта ситуация коснется наших регионов, экономически наиболее устойчивых: Красноярского края, Пермского края, Самарской области и целого ряда других, у которых тестирование оценивается в размере 30–50 %. Это не может не затронуть систему образования, более того, программу развития системы образования. Продолжить вложения в систему школьного образования, причем основной школы, потому что, имея такие результаты по ПИРЛС, среди пятнадцатилетних школьников мы далеко не в группе лидеров. И если сейчас не попытаться поддержать эту работу, то то поколение, которое с помощью разных сил удалось как-то вытянуть, конечно, такие шансы потеряет. В чем здесь сложность? Сложность в том, что только за счет федеральной поддержки и федеральных проспектов можно компенсировать сокращение региональных бюджетов. Поскольку основная тяжесть по финансированию среднего образования лежит на региональных и муниципальных бюджетах. Если все деньги будут уходить на профессиональную переподготовку и решение проблем безработицы сегодняшних взрослых, то, конечно, те достижения, которые мы имеем с начальной школы, к сожалению, будут утрачиваться.

И. Д. Фрумин. Я совершенно уверен, что вложения в образование в последнее время были пустой тратой денег. Это видно по университетам, которые накупили суперкомпьютеров и думают, что стали суперконкурентоспособными. А эти умные интерактивные доски и прочее-прочее? Деньги были потрачены не на реальное обновление технологий; то же самое произошло в здравоохранении, там деньги были вложены в инфраструктуру, а не в изменение стандартных процессов. И поэтому, я считаю, хорошо, что сейчас заставят нас думать. Вспоминаю время, когда мы были моложе и зарплату нам выдавали «Рябиной на коньяке» и другой продукцией

Красноярского ликеро-водочного завода, но тогда у нас мысль работала, а сейчас только схема – деньги в обмен на обязательства. Нам сверху придумали обязательства и дали деньги, чтобы мы эти обязательства выполнили, то есть нам уже думать не надо.

Т. В. Абанкина. Деньги, конечно, не решают в образовании все, но я глубоко убеждена, что без денег, без финансовой поддержки образования изменений достичь не удастся. Поэтому я сторонник увеличения дополнительного потока финансирования в образование и, главным образом, общего образования.

В. А. Перекотий. С одной стороны, логично, с другой – мне кажется, это не вопрос конференции педагогики развития.

В. С. Собкин. У меня такое ощущение, что когда мы обсуждаем кризис, мы не видим существование разных типов региональных ситуаций, специфики; не учитывая разные масштабы, пытаемся сказать одним словом, что делать в образовании, а ситуации очень разные. И в этом смысле, мне кажется, надо договариваться о масштабах ситуации, что мы обсуждаем и что может с ними произойти в период кризиса – в системе школьного воспитания, в системе начального профессионального воспитания, в системе высшего профессионального образования и т. д. У каждой из этих систем есть свои специфические цели, задачи и т. п. И они выполняя разные социальные задачи, будут по-разному реагировать на систему кризиса. Меня беспокоит, что мы, обсуждая кризис, во-первых, не учитываем того, эта патерналистская функция образования и социальной поддержки в ситуации кризиса должна усилиться и стать, может быть, ведущей для целого ряда специфических региональных ситуаций. Например, ситуаций, связанных с ухудшением социального положения социальных групп, которым потребуются услуги образования, чтобы поддержать социально слабые слои на определенном уровне. Это важный, мне кажется, момент. Во-вторых, мы не обсуждаем систему государственного и негосударственного образования, которая худо-бедно сложилась. И в разных регионах эта ситуация совершенно разная. Если в Москве около трети студентов обучается в негосударственных вузах, то в Орловской области таких 2 %. А в Смоленской области их обучается около 12 %. Мы даже не отдаём себе отчет и не пытаемся проанализировать, на основе каких социальных сюжетов в одних регионах сложилась негосударственная система образования и разворачивается довольно мощно, в других она же находится в зачаточном состоянии. Вот здесь возникают те вопросы, которые связаны с образовательной политической. Если мы говорим об экономическом кризисе и в системе образования, мы должны различать государственную и негосударственную системы образования, которые будут переживать кризисы по-разному.

Д. Л. Константиновский. Хочу поддержать губернатора, хотя не думаю, что он нуждается в моей поддержке. Дело в том, что дешевого образования не бывает, дешевое образование – это не образование. Если мы говорим о тестировании, то там все идет к удешевлению – и тогда система образования потерпит крах. Смотрите, что такое образование: человек тратит свои ресурсы, вкладывается какое-то время в получение знаний, тем самым увеличивая потенциал общества. Тогда вопрос: кто кому услугу оказывает, образование человеку или человек обществу?

В. Г. Васильев. Меня интересует вопрос, вообще-то есть ли прецеденты в истории человечества, когда образование повлияло на разрешение того или иного кризиса? Какова роль, каковы исследования, что мы про это знаем? Если мы ничего такого не знаем, то откуда такая уверенность, что влияет? Это первый тезис. И второй. Мне особенно нравится, что в психологии. Л. С. Выготский поставил вопрос о кризисе, и кризис действительно рассматривался как некий перелом, как смена парадигмы и создание новой психологии. Разобралось ли образование в своем кризисе? Это раз. И разобралось ли государство в той системе управления, которая этот кризис поддерживает? Ведь кризис начался в 1956 году. Как только объявили о бесплатном среднем образовании, так сразу все стали иметь право учиться в вузе. И качество профессионального образования исчезло. Утратилось человеческое мастерство и утратилось творчество. Творчество как высокий профессионализм. Вот для меня это главные глобальные вопросы. И третий, совсем простой. Мы говорим: кризис в образовании. Конечно, кризис, потому что мы каждый раз предъявляем требования к подготовке человека, а потом вспоминаем, что для этого надо еще учителя подготовить. Но пока мы его готовим, наши требования два-три раза изменятся. Как же тогда подготовить такого учителя? Я думаю, что это один из шагов выхода из кризиса образования.

Н. Н. Блинов. Поскольку назначение панельной дискуссии – актуализировать дальнейшую работу всей конференции, то рискну задать вопросы всем дискутантам. Первый вопрос. Что из того, что случилось в проекте модернизации, на ваш взгляд, может стать опорой для посткризисного развития образования? И второй. Что продуцирует или может продуцировать, говоря словами Бориса Иосифовича, инновационная часть образования?

Б. И. Хасан. Я попробую, только не буквально, ответить на вопросы. Про какой кризис мы говорим? У меня есть такой тезис, что кризис – это когда «не могу больше», все, до точки дошел, поворотный пункт. Вот в психологии мне понятен возрастной кризис. Например, когда ребенок в три года говорит «я сам». И это признак взросления, он уже не может быть тем, кем был раньше, и не хочет. А в образовании в этом смысле кризиса

нет. Я еще раз говорю, что оно все время продуцирует кризис в другие сферы, производя соответствующие типы мышления и поведения, а само не в кризисе. Мы все время говорим, глядя на другие сферы, что у нас кризис. Да нет у нас никакого кризиса! Мы все время обсуждаем условия, средства... Может быть, у нас с образовательными целями не все в порядке? Прошлая конференция была про результаты? Про стандарты разговор идет. Какие стандарты? Те, которые назначаются, обеспечат нам прорыв из кризиса и непопадание в вялотекущее опять состояние? У меня такое ощущение, что в разговоре про стандарты мы вернулись не к новым целям, а как раз к совсем старым, которых давно нет. А если нам не удастся здесь об этом договориться и своим сообществом влиять на то, чтобы там приняли адекватные цели? На мой взгляд, эти цели связаны с умением думать, прежде всего, и тогда разговор об ответственном, самостоятельном и так далее – это и есть конституировать этому место. Если школа не будет учить думать, а будет создавать фикции успеха, то никакой перспективы нет. А образование при этом будет спокойно.

В. Г. Васильев. Борис Иосифович, как нет кризиса? Если мы вынуждены в образовании поступать вопреки нормам, если все происходит вопреки, а не по нормам – это и есть главный признак кризиса.

Е. А. Ленская. Я отвечу на ваш вопрос. Так получилось, что я недавно прочитала на эту тему интересную книгу. Оказывается, Великая депрессия была золотым веком американского образования по двум причинам. В школы пришли люди из вузов, которые раньше работали в университетах, просто потому, что там была большая социальная защищенность. И это главная причина, самый важный фактор, который содействует тому, чтобы образование было качественным. И поскольку был демографический кризис, детей в школах было меньше. Эта плеяда, которая выучилась в период кризиса, дала самое великое поколение американских менеджеров, юристов, экономистов и т. д. Цифры впечатляют, если их сравнить с предыдущим и последующим поколениями. Так что, может быть, все не так плохо?

А. Г. Каспржак. Меня беспокоят две вещи. Первая – это деньги. Когда заходит речь о бюджете, у меня первый вопрос: на что? Вот мы секвестрируем бюджет образования – правильно делаем. Потому что стали просить деньги вообще... Я недавно был в МИФИ и со страхом увидел студентов факультета кибернетики, которые стоят за кульманами, и преподаватель красным карандашом исправляет чертежи, чтобы они их друг другу не передавали. Это МИФИ, факультет кибернетики! Им вообще не надо давать деньги, и, может быть, тогда они будут о чем-то думать. Это первое, что меня беспокоит. Конечно, просить деньги – это «замечательно». Об

этом, кстати, очень хорошо писал Майкл Барбер: образование очень любит говорить, что оно в кризисе, для того, чтобы увеличить свой бюджет.

И второе, что меня беспокоит. Мы опять начинаем придумывать сами себе цель. Вот я человек какой-то неправильный, наверное, но считаю, что я на государственной службе находился до востребования и на этой службе делал то, что государство говорило. Вот я с удовольствием уже восемь лет нахожусь не на государственной службе и могу сам себе ставить задачи, которые мне диктует рынок. А когда нахожусь в государственной школе или в государственном вузе, говорю: ребята, вы мне скажите, чего хотите-то, а мы обсудим, как мы это будем делать. А мы, как мне кажется, здесь начинаем сами себе опять придумывать, потому что нам этого не сказали. Вот такие два опасения.

Б. И. Хасан. А что остается? Значит, надо придумывать. В том числе и за государство.

Г. Н. Прозументова. Как не сказали? А министерство? Есть невероятное количество материалов и документов, где уже все записано и прописано. Может быть одно противоречит другому, но целей просто такое количество, что будущее поколение не будет страдать от их недостатка. Вопрос не в том, что они не поставлены. Хорошо еще, чтобы об этом начал еще и народ думать. Раз не только государственная школа, раз не только государственный заказ выполняется, но есть уже запущенные механизмы, в которых осуществляется постановка цели. Зачем нам-то придумывать это?

Теперь о другом. Мне кажется, кризис совершенно по-разному переживается сегодня в высшем образовании и в средней школе. Средняя школа, поскольку она попала под давление общественности и вокруг нее гораздо в большей степени волнуется народ, реагирует более мобильно. То есть она, более мобильно пытается что-то делать. Что касается высшего образования, то мы часто на курсах повышения квалификации встречаемся с преподавателями из разных вузов. Так вот большинство из них уверены, что болонский процесс – это вылазка запада против российского образования. Мы начинаем спрашивать: разве то, что рекомендуется болонским процессом, его суть, не отвечает вопросам, задачам, решению проблем российского образования? И тут мы понимаем, что в умах преподавателей по-прежнему живет мысль о том, что российское образование – лучшее образование в мире и что его не надо менять, надо просто пережить ситуацию, которая сейчас сваливается на голову. Поэтому получается, что на самом деле кризис в том, что одни волнуются и пытаются найти выход, но не находят его, а другие ждут, пока все закончится. Мне кажется, выход из кризиса в том, чтобы образование начало думать и над своими проблемами. Мы все время находимся в ситуации то усложнения государству, то те-

перь общество диктует нам как жить. Все правильно, и надо слушать всех. Но не выберемся мы из кризиса пока и свой язык – понятный, профессиональный, значимый – тоже не начнем вырабатывать.

Е. Я. Коган. Действительно, огромное количество документов, где сформулированы цели, смыслы, например, ежегодное послание Президента Федеральному Собранию, как правило, содержат определенный набор целей для системы образования. Впервые цель была сформулирована Президентом В. В. Путиным, когда он сказал: нам нужно формировать конкурентоспособного гражданина. Цель? Да. Но можно ли воспользоваться этой формулировкой для решения данной задачи? Конечно, нет. Ее нужно операционализировать, нужно превратить в набор тех ресурсов, тех средств, с помощью которых будет формироваться этот конкурентоспособный гражданин. Например, изучить конкурентные факторы на внешнем и внутреннем рынках, нужно превратить эти факторы в набор определенных позиций, которые будут поддерживаться той или иной системой образовательных программ, нужно выработать и применить соответствующие технологии и т. д. Вот этого этапа у нас нет. Почему его нет – другой вопрос. От целей, сформулированных на самом высоком уровне, до технологий, которые позволяют реализовать подобные цели, этот этап должен быть, но он отсутствует. Где он должен быть? На мой взгляд, в стандартах. Это единственный базовый документ, который должен заявить образовательные результаты, которые государство хотело бы видеть в своих гражданах, завершающих ту или иную ступень обучения, выходящих в жизнь и демонстрирующих определенным образом полученные результаты. Это те результаты (так должно быть), которые обеспечат достижение соответствующих целей: успех граждан, конкурентоспособность и т. д. Такого базового документа у нас сегодня нет, а тот, который проектируется, далек от подобного рода позиций, на мой взгляд.

Еще пару слов вот о чем. Мы почему-то не говорим о том, что экономический кризис – это обычная, нормальная форма существования глобальной, рыночной экономики. Вне кризиса не бывают подобные экономические конструкции. Так она живет, такова форма ее существования. Глубина кризиса для каждой страны, время жизни страны в этом кризисе, способы выхода – это другой вопрос, совершенно другая вещь, в которой, безусловно, система образования играет очень важную роль, подготавливая мобильных и адаптивных людей, умеющих менять себя, подстраиваясь под те или иные ситуации, мобильных социально, мобильных профессионально, ну и т. д. Умеющих думать, как говорил Борис Иосифович, умеющих принимать решения. Хочу напомнить, что все эти слова в действительности являются содержанием того, что в этом мире называется ключевыми компетентностями, и то, что составляет сегодня базовые задачи или основные образовательные результаты, сформулированные по сути во

всех стандартах образования экономически развитых, значимых государств в этом мире. И это в значительной мере помогает этим государствам, людям, гражданам, экономикам и в целом обществам справиться с кризисом. Нельзя предотвратить кризис, но можно по-разному его переживать и разные кризисные результаты на себе прочувствовать. Например, если наша экономика упала на 30–40 % в принципе, в доходах и т. д., то экономика других государств, таких как Великобритания, Соединенные Штаты, упала в среднем на 10–15 %, и это тоже важный момент. Если сегодня уже шла речь о том, что наиболее развитые регионы страны потеряли самые большие ресурсы в этот кризис, то причина только одна – моно-профильная экономика.

И еще один момент, на котором я бы хотел остановиться, – деньги. Действительно, без денег ничего быть не может. Деньги портят человека, но отсутствие денег портит его еще больше. Помните эту фразу, предваряющую один из известных фильмов. Есть еще одна мысль, которую сегодня попытался сформулировать Исак Фрумин: скучность средств рождает живость ума. Нельзя вкладывать средства в неизмененную систему, если вы хотите ее изменить. Вы тем самым консервируете то, что есть, замораживаете эту ситуацию на долгие годы. И замораживаете не только в материальных ресурсах, а, самое главное, в головах людей, которые за этим стоят. Если уж вкладывать деньги, то только в изменения, только в изменившиеся структуры, не взамен словесных обязательств, а покупать за эти деньги бизнес-планы, соответствующие реструктуризации, как это делается, например, в крупных компаниях на западе. Деньги взамен реформ, вот тогда это относительно разумно. Думаю, что система образования, конечно же, не виновата в кризисе – ни в нашей стране, ни в других государствах. Она кризисом в значительной мере не управляет, но способ реакции на кризисную ситуацию – да, вот за это отвечает система образования. Если мы говорим, еще раз повторюсь, что впереди нас ждут подобного рода кризисы, более или менее жесткие, то тем более нужно начать немедленно формировать такие стандарты и общего и профессионального образования, которые в качестве образовательных результатов формулируют задачи создания определенных качеств личности, для которых знания выступают как ресурс, а не как основной довлеющий результат.

В. С. Соколов. Такая постановка вопросов дискуссии организаторами конференции несет в себе исключительно форму абстракции. В такой форме эту дискуссию совершенно точно можно было бы организовать в первобытном обществе и обсуждать, то есть была сделана абстрактная постановка вопроса и абстрактное ее обсуждение. Вот сегодня отмечается день рождения одного выдающегося нашего соотечественника, который говорил, что истина всегда конкретна. Мы говорим, что сегодня у нас кризис в образовании, принципиально важен характер кризиса. Например, в США – это ти-

личный кризис перепроизводства, подкрашенный всякими спекулятивными вещами, у нас кризис недопроизводства, отсутствия производства. Мы ничего не производим, все потребление связано с импортом, а поскольку сейчас импорта нет, всех призывают затягивать пояса. Какое отношение это имеет к образованию? Если в США еще 40 лет назад производительность труда начала настолько быстро расти, что доля людей, занятая в материальном производстве, начала резко сокращаться. Скажем, 30 лет назад в США в материальном производстве было занято 65 % людей, сейчас 34 %, и этот процент давно начал снижаться. И в системе образования, естественно, возник вопрос: а чему учить людей, если производство уже не требует такого количества специалистов? У нас в момент раз渲ала СССР в материальном производстве было занято 75 %, сейчас намного меньше, потому что производства нет. Когда мы говорим, что кризис образования всеобщий и у них там кризис, и у нас, давайте все-таки рассмотрим, где какой кризис. Мы отстали в системе образования лет на 50. Это кризис сознания, то, что вы говорили о болонском процессе и что многие до сих пор думают, что наше образование лучшее в мире. Возьмем статью одного министра, основной мыслью которой было, что главная задача российской высшей школы является задача – за меньшие деньги готовить больше специалистов. Вот вам установка министерства, и ситуация только ухудшается, поэтому необходимость таких конференций просто общественно очевидна, другое дело, что мы в значительной степени варимся в собственном соку, обратной связи практически нет. И в этом трагедия. То есть кризис компетентности в сфере управления у нас тоже налицо. Поэтому хочется, чтобы наша конференция проходила в нужном направлении.

А. М. Аронов. На мой взгляд, в нашей стране, и этим она отличается от других стран, нет кризиса в образовании, как это можно увидеть в разных системах. Одна из них – чисто бюрократическая, государственное управление, у которого все прекрасно и с каждым днем становится все лучше и лучше. Вторая система – образовательно-научная. У нас защищается масса педагогических диссертаций, в которых предлагают применять все более и более лучшие, апробированные средства, способы, методы. И там тоже все прекрасно. И есть реальные школы, которые мало связаны со всеми этими работами и у которых тоже, наверное, кризиса нет, поскольку учителя просто перестают учить. Это же очень просто делается: достаточно перестать давать домашние задания – и все, отношения становятся прекрасными, дети в восторге от учителя, родители довольны педагогом, потому что дети довольны, завуч доволен, потому что родители довольны. В этом плане где кризис-то? Мне кажется, что если разделить ситуацию на такие маленькие части, то в каждой из них никакого кризиса нет. А если мы говорим о других странах, то у них такого разделения внутри системы образования нет, и, возможно, поэтому у них кризис есть.

Г. Н. Прозументова. Мне кажется, что деньги мы все же будем вкладывать в ту систему, которая есть. И системы такого типа, как образование, методом трансформации не меняются, поэтому ничего другого взамен данной системы, которую мы будем игнорировать, а мы предложим какую-то другую, просто не будет. Реальное управление все равно будет иметь дело с этой системой.

Второй тезис. Мне кажется, что за последние годы, надо это признать, действительно, в системе общего образования накоплен очень интересный потенциал, который может быть превращен в ресурс развития системы. Другое дело, что, без конца апеллируя то к государству с его установками, то к общественности, образование не вырабатывает языка, на котором бы оно могло говорить, обсуждать этот ресурс. И поэтому ресурс, потенциал остаются непонятными, невостребованными и нереализуемыми. Но, может быть, наша задача – не придумывать новые цели образования, а посмотреть те направления, в которых образование уже развивается на самом деле.

Мне кажется, что это задача управления и что на какие бы точки мы ни давили в кризисе, если мы не меняем сам характер управления, которое цели не придумывает, не ставит, я бы не торопилась и с выпуском стандартов. В ситуации, когда все вздыбилось и не улеглось, стандарты могут быть написаны, но я очень сомневаюсь в их качестве. И не надо сейчас придумывать цели, надо посмотреть, куда ориентировать образование.

И последний момент. Давно уже работая в системе высшего образования, я поняла одно, что, конечно, может быть, наше образование не лучшее в мире, но если мы не делаем ставку на то, что в этом образовании тоже происходят очень важные процессы, то именно так управляя внедрением болонского процесса, как мы это делали до сих пор, навязывая его с упорством, достойным лучшего применения, не обсуждая то, какие ресурсы оно привносит российскому образованию, это вызывает глухую оборону на уровне ректорского корпуса и на уровне преподавателей высшей школы. Переломить это трудно, да и не надо ломать через колено, лучше менять способы и стиль управления.

В. А. Перекотий. Я понял одно, что система образования находится в запущенном состоянии. И, как мне кажется, что и в советское время, и сейчас сфера образования и люди в ней не заметили, что произошло за последние 15 лет. Детей учит и воспитывает сейчас Интернет и масс-медиа, причем намного больше, чем это кажется учителям и педагогам высшей школы. Многие в образовании просто этого не понимают. А перемены произошли просто чудовищные.

И. Д. Фрумин. В целом у меня есть надежда, что кризис как остановка, возможность какой-то рефлексии реально нам поможет. Во всяком случае, это касается вузов. Сейчас начнется трудоустройство выпускников,

вот тогда для них наступит, может быть, для тех, кто еще сохранил способность размышлять, момент истины. Хочу вспомнить строки, кажется, их Ф. И. Тютчев написал: «Блажен, кто посетил сей мир в его минуты роковые! Его призвали всеблагие как собеседника на пир». Вот и нас призвали в очередной раз, дав возможность обсудить актуальные проблемы педагогики развития.

Б. И. Хасан. Кроме кризиса ума, никаких других кризисов, на мой взгляд, не бывает. На всех уровнях. Мы говорим про то, что у нас ребенок должен взрослеть и умнеть от того, что он в институте образования находится. А у нас отказывают в принятии решения в нем, начиная от учителя, который не должен думать взорвезд, а должен работать по какому-то там жесткому плану и графику и думания от него не требуется, до региональной системы. В этом и есть реальный кризис. И если удастся вот здесь (в этом и заключается задача конференции) это увидеть и понять, а затем как-то представить всему сообществу, то мы свою функцию выполнили. Может, это и оформит кризис в нашем видении и понимании. Потому что если мы его не оформим, то и выходить не из чего.

С. Ю. Андреева. Как же изменить систему образования? Что же мы должны у себя сделать, чтобы учитель мог справиться с кризисом? Если мы найдем какой-нибудь ответ на этот вопрос, буду считать, что мы здесь не зря собирались.

Т. В. Абанкина. Я считаю, что без оптимизма справиться с кризисом невозможно. Это такое чувство, которое должно усиливаться в кризисных условиях. Поэтому хотела бы рассказать притчу про двух братьев-близнецов: одного – пессимиста, другого – оптимиста. У них был день рождения, и родители думали, что же им подарить. Думали они в основном про пессимиста. Долго выбирали и купили ему огромную красивую деревянную лошадку и еще с вечера поставили у кроватки. Ну, а про оптимиста вообще не думали, положили ему кучку дерьяма у кроватки и успокоились. Утром просыпается пессимист, смотрит на свою лошадку и говорит: «Фи, деревянная». А оптимист просыпается, видит кучку дерьяма у кровати и говорит: «А у меня живая, только она гулять пошла».

И поэтому мне всем нам хочется пожелать внутренней уверенности.

ГОРИЗОНТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОНТОГЕНЕЗА

Введение

Разговор о горизонтах уместно вести, если требуется переосмыслить способ данности некоего феномена и, соответственно, способ построения удерживающего этот феномен понятия. В предлагаемой работе такими понятиями и их феноменами являются ключевые понятия Выготсианской психологии – Действие и Опосредствование. Ключевой вопрос заключается в том, где, в каких реальностях «живут», т. е. удерживаются и воссоздаются *в своем собственном существе*, Действие и Опосредствование. Обратная сторона этого вопроса – какое бытийное начало удерживается и воссоздается в самих Действии и Опосредствовании. Ответ, гласящий, что таким началом является Субъектность, требует повторения вопроса уже относительно ее самой. А именно вопроса о том, каким образом и где укоренена Субъектность. Таким образом, разговор об Истоке субъектности требует «погружения» культурно-исторического (а вместе с ним действия и опосредствования) в «жизненность», помысленную в своих первоначалах. В подобном разговоре неизбежна философская терминология, однако суть дела не в философии, понятой школьно-дисциплинарно, а в основаниях *онтопрактики* (термин П. В. Малиновского) и *антропопрактики* развития, предпосланной ключевым полаганиям Выготсианства.

Онтологический горизонт

- Человеческая субъективность в своем исходном и изначальном виде принадлежит Бытию¹. Принадлежность Бытию означает вовлеченность в становление.
 - В этом виде субъективность есть ощущение жизне-становления – **жизнеощущительность самого Бытия**.
 - Жизнеощущение сущностно двупланово. Его составляют, с одной стороны, **ощущение себя** (самочувствие), а с другой – **ощущение собой Иного**². Иное, сопряженное с самочувствием, есть **Свое-Иное**.
 - Соотношение чувства себя (внутренней перцепции) и ощущения иного (внешней перцепции) есть основание жизнеощущения. Выполненнаяность этого соотнесения есть **самообнаружение** субъективности.
 - Указанное отношение в человеческом существовании является заданным, а не данным. Оно принадлежит Бытию сущности, а не наличной эмпирически данной «поверхности» Бытия. Как принадлежащее Бытию

¹ О субъективности как начале человечности см. последние работы Ф. Т. Михайлова.

² В психологи ощущение собой Иного и называлось «ощущением», а далее – восприятием.

сущности, это отношение может быть лишь воссоздаваемым, а не наличествующим. *Примечание:* Не надо понимать сказанное так, будто связность самоощущения и ощущения иного выступает как бы зарытым в «глубины жизни» предметом. Скорее эта связность, как и всякая очевидность, рассеяна и усилия требует не «откапывание» собственных оснований, а их собирание и концентрация.

- Двойственность субъективности и жизнеощущения, не данность их основания и требование его воссоздания (вызыва) указывают на то, что субъективность и жизнеощущение располагаются в Бытии как активные начала.

- Активный модус жизнеощущения не надо понимать так, что ему противостоит нечто пассивное и косное. В момент или в точке активности то, с чем она встречается, выступает как живое и действующее. В самом простом случае – как сопротивляющееся. Действующее – значит меняющее, трансформирующее исходную, первоначальную активацию и тем самым придающее жизнеощущению **страдательное** начало. Жизнеощущение **активно-страдательно**, и лишь в силу этого ему присуща связность внешней и внутренней перцепции. Связность страдательного и активного начала также не дана, а задана¹.

- Жизнеощущение в своей концентрации возможно как преодоление стихии становления в **Вос-становлении**. Восстановление встречи активного и страдательного и, соответственно, внешней и внутренней перцепции. Эта встреча может осуществиться лишь в бытийном сдвиге, переходе, то есть Событии. Жизнеощущение не есть, а сбывается и сбывается в самообнаружении. В Событии Бытия Свое-Иное восстанавливается как Со-Бытие ощущения себя и ощущения иного.

- Со-Бытие осуществляется как взаимопереход ощущения Собой (внутренней перцепции) изменений в Ином и ощущение Себя посредством изменения Иного. Таким образом, жизнеощущение есть как полагание связности, взаимности двух переходов: в Себе (через иное) и в Ином (с собой). Такова структура События.

- Взаимопереход чего-либо, а в нашем случае – внешней и внутренней перцепции, осуществляется как установление **Границы** между внутренне ощутимым и внешне ощутимым. Граница – место, «территория» их общности (взаимности) и одновременно «точка отсчета», и способ их различения. Граница внутренне и внешне ощутимого – субъективное пространство.

- Граница между внутренне и внешне чувствуемым есть место субъективности в Бытии². Самообнаружение принадлежит границе. По одну

¹ С этого момента надо было бы говорить не о связи внешней и внутренней перцепции, а о связи внутренне-внешней и внешне-внутренней перцепции, то есть о связи двух переходов.

² О Границе как философско-антропологической категории см. работы С. Хоружего.

сторону границы находится поле **уже** внутренне ощутимого – свое жизненное пространство, по другую ее сторону – еще лишь перцептируемое «невозделанное» поле возможного (или невозможного) предстоящего. Сама же граница есть поле актуально осуществимого.

- Граница своего и иного не дана. Она осуществляется в Событии Бытия и является **экзистенциальным искомым**.
- Поиск экзистенциального искомого, или же поиск места субъективности, есть антропологическая сущность – определение места человечности в Бытии.
- Онтологический горизонт есть горизонт перехода от Бытия к Существованию. В этом переходе основными понятийными вехами будут Субъективность, Жизнеощущение, Внешняя и Внутренняя перцепция, Самообнаружение, Переход, Событие, Граница, Свое-Иное, Экзистенциальное искомое.

Антрапологический горизонт

• Работа психолога развития в Онтологическом горизонте требует полагания места субъективности в Бытии, формы присутствия в нем, то есть полагания способа включения в становление. Работа в Антропологическом горизонте перемещает внимание на способы *утверждения* этих места и присутствия. Утверждение есть удержание поля экзистенциального искомого.

- Удержание и воссоздание границы, то есть взаимоперехода Своего и Иного, есть, в первую очередь, удержание Событийности этого перехода.
- Удержание и утверждение Событийности – это ее практическое противопоставление детерминированности, то есть причинной обусловленности активности¹. *Примечание.* Антропогенез предполагает преодоление форм органико-рефлекторной (биологической) детерминации и экспансию субъективности в поле становления этих форм. Органико-телесные формы для определения поведения не нуждаются в опознании через прочувствование. Экспансия субъективного как раз и состоит в том, что органические нужды прочувствуются и опознаются как особые состояния. И это их прочувствование (внутренняя перцепция) строится как своеобразный «барьер» на пути детерминируемой ими активности.

- Утверждение граничности (переходности) субъективного существования есть утверждение ограничения поля его становления. Это ограничение – «расчистка» – происходит в поле другого становления (в приведенном примере – биологического становления), которое тем самым оказывается большим полем. Таким образом, поле становления субъективно-

¹ Таково, например, удержание событийности в выделении и проигрывании поступка (подвига), совершающего не вследствие стечения обстоятельств, а вопреки ему. Таковы дошкольный и, особенно, подростковый возрасты.

сти надо брать (ухватывать) дважды. Ухватывать изнутри как воссоздание поля взаимоперехода (границы) внешней и внутренней перцепции – поля экзистенциального поиска. И вовне – как экспансию поля экзистенциального поиска в большее становление. Значит, человечность осуществляется себя в двух взаимосвязанных актах: во-первых, в самообнаружении – согласовании внутренней и внешней перцепции и, во-вторых, в экспансии самообнаружения и его превращении в *вызов* большему, как бы захватывающему, пространству становления. Последнее есть **утверждение** самообнаружения.

- Утверждение двойственno. Вовнутрь самообнаружения оно выступает как его удержание и охранение. Вовне оно выступает как его продвижение, экспансия и как вызов. Вызов одновременно выступает и испытанием концентрации, и связности (меры «хрупкости») самого самообнаружения.

- Ситуация Утверждения гранична, а ее граница двойственна. Эта граница есть одновременно и охранение и рискованный вызов. Степень согласования этих двух ее модусов не является извне определимой.

- Модус охранения связан с автономизацией и эманципацией субъективности. Автономизация – способ *индивидуализации* и «интимизации» субъективности, придании ей характера «внутреннего», установления ее как целостности, единицы, в границах которой совершаются взаимообмены внешней и внутренней перцепции. Индивидуальность – необходимая форма человечности. Преобладание охранения приводит к «окукливанию», стереотипизации индивидуальности, «истощению» событийности ее рождения и потере «чувства себя».

- Модус вызова связан с порывом и действием, направленным на установление связи с большим индивида и ограничивающим его пространством становления. Преобладание вызова также приводит к истощению и распаду индивидуальности.

- Территория границы между индивидом и противопоставленным ему пространством является местом *проб* соотнесения охранения и вызова. Проба – это экзистенциальная характеристика субъективности. Человек – пробующее существо. Пробное пространство и время – Антропологическая реальность. *Примечание.* «Территорией» проб соотнесения экспансии и охранения служит онтогенез¹. В эволюции живого онтогенез возник в ответ на невозможность прямой проекции генетической программы в незаданные и неопределенno варьирующие обстоятельства жизни.

- Антропологическое представление об индивидуализации самообнаружения (субъективности) требует антропологического же представления о Другом. Другой – это тот, на ком и через кого утверждается место индивидуализированной субъективности в Бытии, то есть обустраивается соот-

¹ См. работу Д. Б. Эльконина «Психология игры».

несенность охранения и вызова. Иными словами, Другой – тот, кто обустраивает поле проб Индивида. Подобное место и функция есть место и функция *Посредника*. Посредничество – антропологическая реальность. Другой удерживает больший масштаб реальности, нежели «его» индивид. Благодаря этому он может выстраивать поле проб индивида. Поле проб, то есть поле набросков экспансии в большее иное с одновременным охранением границы самочувствия – место общности Посредника и посредуемого. Поле общности задано, а не дано и поэтому должно быть выстроено (выращено). Границы поля проб (в пространстве и времени) заранее не определены. Они являются предметом и результатом испытания. Другой, выстроивший вместе со «своим» индивидом общее субъективное пространство как пространство опробования и испытания, есть Свой-Другой.

- В соотнесении вызова и охранения, в удерживании этого соотнесения на поле пробы и общности Другой получает Облик. Облик противоречив: это и общее и различное, и свое и иное. Противоречие Облика Другого суть противоречие Границы. Облик имеют лишь граничное и переходное. Постоянство Облика есть Имя¹.

- В Облике удерживаются границы самочувствия.
- Рассмотрение посреднического Акта (а не лишь задания) требует краткого повторения всего нашего развертывания экзистенции субъективности.

Субъективность существует двояко. *Во-первых*, как связность внешней и внутренней перцепции. Теперь можно сказать, что эта связность есть поиск и установление облика внутренней перцепции. Внешняя перцепция как облик (образец) внутренней перцепции есть самообнаружение жизнепроявления. Однако это возможно лишь в том случае, когда внешняя перцепция усиливает внутреннюю и внутренняя – внешнюю. Усиленная, то есть выполненная в **своем** облике, субъективность «встроена» в Бытие как граница своего и иного, то есть как Свое-Иное. *Во-вторых*, событие этой границы, событие самообнаружения должно быть **обращено** в Бытие и **утверждено** в этом обращении. Свое-Иное должно быть как бы «окружено» и автономизировано. Но автономизировано, приведено в цельность как **действующее** в Бытии, инициирующее и направляющее его потоки, а тем самым сообразное с порядком его становления.

Таковы два такта развертывания субъективности, или, другими словами, цикл ее развертывания. Самоутверждение самообнаружения (второй торт) есть **усиление** внешне-внутренней перцепции (первый торт) в облике и изваянии граничного Другого. Связность двух тортов составляет **единицу** жизни субъективности. Посредничество есть ее развертывание.

- Субъективности присущ **цикл развертывания**, то есть развития. Развитие и его время – это антропологическая характеристика субъективности.

¹ В категориях Облика и Имени мы входим в культурно-исторический горизонт рассмотрения развития.

- Развертывание субъективности есть установление границ в Бытии. Свое-Иное как самообнаружение и Этот-Другой как самоутверждение – граничные «вместилища» (территории) субъективности.

• Ритмы жизни на «территориях» развертывания субъективности и за их пределами – в объемлющем их становлении существенно разнятся. Утверждение субъективности – ее экспансия – преломляется в большем масштабе времени, нежели тот, в котором совершилась сама субъективность. Здесь Акт преображается в процесс, а Событие в Историю. Переход Акта в процесс (инициации и вызова в реализацию), то есть, по крайней мере, двойственность, а в пределе – **множественность времен существования субъективности – есть онтолого-антропологическая данность.** Пробуждение Бытия в жизни Человека является историческим, а не демиургически-ментальным свершением. Точно так же и жизнь в пробно-испытательном модусе имеет другую временную характеристику, чем жизнь в модусе реализации. В этой точке место различия замысла и реализации. Это различие полагается при условии, что реализация осуществляется в большем становлении и завершается большим, нежели было замыслено. Челночные возвращения к замыслу из реализации, задающие ей **ритм**, являются «подстегиванием», событийным уплотнением и приданием энергии процессу реализации. Ритм – повторение цикла – это способ усиления исходного замысленного отношения, пробного наброска в процессе его произведения.

- «Пружиной», движущей силой, то есть **Истоком** развития как связи Акта и процесса, является двойственная природа субъективности и двойственность строения ее События.

• Субъективность, осуществленная в своей единице, то есть в двух своих граничных состояниях – как самообнаружение и как действие его утверждения, – есть Сознание. Работа Сознания – связывание двух атрибутов субъективности.

• Сознание совершается как связность исторических процессов разного масштаба. Его свершение осуществляется в культурно-историческом пространстве и для своего понимания требует культурно-исторического горизонта.

• Антропологический горизонт есть горизонт перехода от определения места человечности в Бытии к историческому процессу совершения человеком своей уместности. В этом переходе основными понятийными вехами являются Утверждение самообнаружения, Охранение и Вызов как модусы утверждения, Индивидуальность, Другой, Посредник, Развитие и Процесс, Исток развития, История, Сознание.

Культурно-исторический горизонт Действие как культурная форма

- Культурно-исторический горизонт полагания развития в отношении антологического и антропологического горизонтов выступает как горизонт

способов практикования самообнаружения и самоутверждения субъективности в Бытии.

- В общем виде культурно-историческое – это история практик произведения (порождения) субъективности. Как история – это зарождение и смена оснований практик, то есть ритм их радикальных трансформаций.

- Культурно-историческая практика есть практика трансформаций способов различия, разграничения и иерархизации разных «территорий» жизни как территорий разных общностей (стран, городов, домов и т. д.) и разных времен их становления (исторически – родового, онтогенетического, ситуативного). Разновременность исторического задает практику образования и ее институциональные формы. Развличие и разграничение общностей задает практики власти и управления с их институциями. Культурная иерархия выступает логически как требование связности Всеобщего, Особенного и Единичного. *Добавление:* Полная и связная картина культурно-исторического была «выписана» в философии Гегеля и представлена как восхождение субъективности от Субъективного Духа через Объективный Дух (право, мораль, государство, нравственность) к Абсолютному Духу (искусство, религия, философия). Вектором восхождения было задание Свободы (условий достижения Свободы Воли). Само восхождение было понято как развитие Деятельности (до Самодеятельности), а его механизм был понят как рефлексия (отрицательность и снятие оснований отрицания-противополагания на следующей ступени). Ценой свободы оказалась сама живая субъективность (душа, чувствующая душа, чувство самого себя¹), снятая (а не усиленная в ее собственном виде и Бытии) в Понятии-Субъекте, то есть Идее. Последнее обстоятельство стало основанием Марковской критики. В этой критике существенно обращение внимания на превращенные (извращенные) формы культуры – идеологии, необходимо принадлежащие самому культурно-историческому практикованию. Превращенность культурных форм была понята как их отчуждение, отрыв от собственного источника и превращение в самодовлеющих субъектов действия. Отчужденное самодавление – ирония, «теневая» сторона культурной формы, связанная с «выходом» ее из становления и превращения ее предметных частностей в незыблемый образец, извне пришедший в жизнь и задающий ее границы. *Примечание.* В данной работе не удастся проследить «изгибы» всех превращений различий и отождествлений культурно-исторической практики. Можно лишь установиться в их принципе и векторе. Такая установка оказывается существенной и необходимой в предположении того, что настоящее культурно-историческое время является временем перехода, трансформации практик «возделывания» субъективности.

- Смысл и вектор Истории – в утверждении субъективности как Органа Бытия, то есть той силы, посредством которой Бытие «пробуждается»

¹ Термины Гегеля.

и становится. Тем самым культурно-историческое в своей целостности есть Способ (система средств) усиления и удержания субъективности – усиления и удержания соотнесенности самообнаружения и самоутверждения – то есть способ воссоздания единицы субъективности.

- Воссоздание единицы субъективности есть развертывание Сознания¹ в Бытии (а не «перед» ним).

- Основанием развертывания Сознания является **Созидающее действие**, или Порождение (в дальнейшем – Действие).

- Действие есть способ перевода отношения Своего-Иного² в Продукт. Продукт – это первая форма утверждения Своего-Иного, как бы его «замыкание». Однако это еще лишь утверждение в себе, утверждение лишь для самой порождающей субъективности. Другой стороной Действия является помещение порожденного в Бытие, то есть в большее становление – как бы «публикация» Продукта. Последнее связано с испытанием продуцирования и инициацией его Событийности. В той мере, в какой продукт есть отображение Своего-Иного, то есть облика самочувствия продуцирующей индивидуальности³, порождение есть инициация самой этой индивидуальности, ее утверждение в Бытии. Говоря сокращенно, Действие есть порождение Своего-Иного в Бытии и в Бытие.

- К сказанному необходимо сделать несколько добавлений. 1. Утверждение в Бытии есть рост произведенного. Либо это обеспечение роста рожденного ребенка, либо усиление роста порождающего индивида (например, как продолжение его Рода или Традиции), либо интенсификация большего становления (например, все большая концентрация внимания публики на произведении или производящем), либо все это вместе. Именно дальнейшая жизнь Продукта-Произведения требует охранения. 2. В порождении и действительном Действии как культурно-историческом акте (в отличие от его редукции, в виде исполнительско-результативного действия) Продукт является воссозданием и отображением в себе, в своей предметно-телесной форме самочувствия продуцирующего. И это выражается в его собственной внутренней и внешней энергетике – «живости». 3. «Живость» продукта задается соотнесенностью в нем внутреннего и внешнего. Это есть **его собственная** живость, а не продолжение активности производящего индивида.

- Было рассмотрено то, что служит исходной культурной формой. Ею является Действие как Порождение – продуцирование. Теперь надо явственно определить, что есть сама форма этого Действия, то есть какова специфическая «организация» перехода процесса действования в «вещь»

¹ См. выше: «2. Антропологический горизонт».

² Соотнесенности внутренней и внешней перцепции – см. выше «1. Онтологический горизонт».

³ И в предыдущем, и в этом параграфе индивидуальность не понимается лишь и только как человеческий индивид.

или, точнее, в телесность. Во-первых, в этом действовании, в его материале и результате усиливается и в усиленном виде отображается становящаяся внутренняя перцепция действующего, строится образная, внешне-перцептивная форма, как бы усиливающий «экран». И это одна сторона продуцирования. Во-вторых, этот экран устроен так, что, будучи обращенным к Другому, требует от него собственного воссоздания, восстановления продуцирования (например, работы по пониманию текста). Это требование воссоздания (или пересоздания) «заложено» в сам продукт. Сам продукт действует, вызывает «на себя», инициирует ситуацию активности. Подобная ситуация есть практическое утверждение создания продукта и создающего его. Итак, связь двух акций: порождения телесности (вещности) и порождения самой этой телесностью ситуации своего воссоздания есть Форма Действия.

- В форме Продукта сохраняется (охраняется), как бы сокрывается и замыкается, созидающая его энергия и одновременно вызывается, инициируется ее воссоздание. В этих вызове и инициации строится его, продукта, **ситуация и его Мир**. Продукт **открывает Мир**¹.
- В той мере, в какой Продукт открывает Мир, Действие имеет Смысл. В Смысле отображается выполненность Вызыва. В Смысле Действия сам действующий обретает место в большем становлении, то есть на «изгибах», переходах Истории.
- Смысл удерживается и сохраняется в Символе и Мифе. Символ и Миф суть удерживаемые в Слове образы усилия открытия Мира, образы поворота Истории².
- В Символе и Мифе (как «держателях» Смысла Действия) Действие воссоздается в Сознании. Другими словами, в виде Смысла Действие превращается, трансформируется в Сознании и живет в нем. Сознание возвращается в Действие как требование воссоздания (пересоздания Смысла). В воссоздании, то есть испытании смысла строится Продукт. Именно так в Сознании «поселяется» различие и, соответственно, требование соотнесения действования и осмыслиения. Смысловое переходит в действование как **замысливаемое**, а само действование становится осуществлением замысла.
- В той мере, в какой осуществление замысла является экспансией в большее становление, между замыслом и реализацией устанавливаются пробно-испытательные отношения.
- Субъективность, ставшая сознанием, есть Субъектность. Субъект – существо сопричастное Действию, то есть сопричастное продуктивному режиму жизни. Как существо сознательное субъект живет в режиме опробования и испытания соотнесенности замысла и реализации. Символиче-

¹ См. работу М. Хайдеггера «Исток художественного творения».

² См. работы А. Ф. Лосева.

ски-образная и чувственно-действенная ткани порождения лежат на «частах его весов». Ритм опробования реализации в замысле и замысле в реализации является органикой (механизмом) Действия.

• Действие, в котором воссоздается и «оживляется» Смысл и Сознание (порождается телесно-символическая форма), – есть Творческий Акт. Первой и естественной формой Творения является натуральный факт рождения ребенка. Второй формой – образование. Наконец, третьей, редуцированной в отношении рождения и образования формой, является собственно культурное творчество (социальное, научное, художественное и т. п.). В форме образования и культурного творчества человек овладевает рождением как исходной Родовой способностью. **Культурно-историческое становление есть процесс овладения рождением.**

• В представлении порождения как Действия и продуцирования культурно-историческое выступает как Способ взаимоперехода Онтологического и Антропологического, то есть **опосредствует** взаимопереход жизнеощущения и жизнеутверждения. Таким образом, культурные процессы порождения являются граничной, переходной территорией между Онтологическим и Антропологическим началами жизни.

• Однако указанное опосредствование выполняется лишь в порождении культурной формы и его воссоздании. Уставшая, потерявшая энергию порождения и собственной жизни, то есть отчужденная культурная форма, превращается в **преграду** между Онтологическим и Антропологическим жизненными началами. Такова ирония культуры.

• Время, то есть цикл жизни Сознания, больше цикла жизни Действия. Удерживание и утверждение Смысла в повествованиях о нем длится дольше, нежели само его «высекание». Сознание как место культурной формы представляется и до-ставляется Действию как Опыт. Культура есть Опыт. В опыте Смысл представлен как значительность некоей ситуации, то есть как ее утверждение, но вне способа ее порождения. Способ «влит» в ситуацию и ее смысл и слит с ними. Интимное и сокрытое пространство («кухня» порождения) остается неявным.

• Опыт может быть заново воссоздан и проигран. Его проигрывание есть воссоздание или пересоздание замысла в переигрывании реализации. Как пересоздание и переигрывание Действие двойственno и в фазе произведения, и в фазе утверждения.

• Воссоздание и пересоздание – всеобщий способ освоения Опыта¹.

• Однако же воссоздание крайне затруднено. И затруднено именно в силу культурно-исторических обстоятельств. Здесь уместно вспомнить об иронии культуры. Расслоение и радикальное разграничение замысла и реализации, духовного и материального, духовной и материальной культуры, произведения и производящего, колLECTивного и индивидуального, твор-

¹ М. К. Мамардашвили говорил и писал о том, что текст прочитывается лишь другим текстом.

ческого и рутинно-исполнительного, внешнего и внутреннего и т. д. и т. п. есть культурная реальность. Сами эти разграничения, взятые вне полагания границ – мест «соприкосновения» различаемого, ведут к субстанционализации и отчуждению отдельных фрагментов жизни. В этом виде подобные различности суть превращенные формы. Однако же это необходимо возникшие формы, а не лишь капризы ума. Превращенные формы в виде негласных допущений или оглашенных образцов и правил **детерминируют** действие. То, чему противостояло культурно-историческое начало человечности, возвращается в моменты стагнаций культурного становления. Культурно-историческое – это сцена борьбы со своими же идолами.

- Источник превращенной формы – утверждение вне внутреннего воссоздания и испытания порождения и порождение (внутреннего воссоздания) вне испытания утверждения.

- Продуктивное Действие, взятое в социально-культурной ситуации, необходимо есть **преодоление** превращенных форм опыта.

- Продуктивность (порождение вместе с его утверждением) есть способ возвращения человека к своему Истоку – онто-антропологической сущности. Однако не возвращение к «началу мира», при отрещении от современности, а наоборот, – возвращение «начала мира» в современность. Таково Посредническое Действие. *Добавление*. Похоже, что современной цивилизационный сдвиг (кризис) есть культурно-исторический ответ на стагнацию культурных форм, препятствующую инициации субъективности как «кreatивности».

Посредничество как культурная форма

- В первой части параграфа Действие (творческий Акт) было рассмотрено: а) модельно, б) по своему смыслу и в) по месту в социокультурной ситуации. Модельно Действие есть **связность** порождения телесности и пробуждения большего становления (или полагания ею большего становления). По смыслу Действие есть опосредствование взаимоперехода Онтологической и Антропологической атрибуции субъективности. По месту в социокультурной ситуации Действие есть преодоление отчужденных культурных форм.

- Посредническое действие – это Творческий акт, рассмотренный и выполненный из полюса Антропологического Другого¹, находящегося на границе самообнаружения и самоутверждения.

- Другой в культурно-исторической перспективе есть Субъект претворения Смысла в Действии. В этой позиции необходимо удерживать обе грани Смысла: его место в порождении в **связи** с его местом в утверждении. Точнее говоря, именно эту связь и необходимо практиковать.

¹ См. «Антропологический горизонт».

- Культурной формой инициации «встречи» внутренней и внешней перцепции является «экранирование»¹. Экранирование – это усиление «внутреннего чувства» себя (своего тела), посредством его отображения в Иное, то есть усиление чувства в Образе. Усиление чувства себя, инициация проб усиления в отображении – работа Посредника. Пробы имеют своеобразный **ритм**. Так, например, живописец, положив цветовое пятно на холст, отходит в сторону и рассматривает сделанное. Это рассмотрение, то есть действие, обратное наложению цветового пятна, есть **внутреннее проигрывание** сделанного – внутреннее движение по композиции, перегибам и переходам образа. Внутреннее проигрывание необходимо живописцу в той мере, в какой его работа есть живо-писанье, то есть в той мере, в какой образ **становится**, проявляется в его собственном материале. Далее опять следует наложение на холст цветового пятна, и это наложение будет пробно-пробуждающим собственную динамику образа. Внутреннее проигрывание динамики, перехода и есть усиление первоначального смутного внутреннего чувства, внутренней перцепции. Его условием является собственная динамика, становление Образа. Однако же те предметы, которые преломляются в образе, концентрируются в нем и доходят до полноты своего присутствия, находятся не в мастерской или не только в мастерской, но и за ее стенами. Там же находится и Зритель. Экранирование – это не только «холст», замыкающий на себе внутреннее проигрывание, но и «окно» в иное. Его «оконная» прозрачность – условие становления образа.

- Инициация и охранение Посредником возделывания своего образа предполагает выполнимость многих условий. Разговор об экранировании как бы определяет, что **уже случилось** утверждение и оформление Другим самой возможности действия. То есть в нашем примере Зрителем уже определено, что некто есть художник, что этот некто «обладает» определенной активностью и эта активность имеет **свое** пространство (мастерскую). Говоря общо, должно состояться **утверждение индивида как Субъекта активности. Утверждение Действия двойственно: это и утверждение субъектности и утверждение продуктивности.**

- Утверждение субъектности предполагает самообнаружение индивидуальности как **Источника Активности**. Посредническое действие есть в первую очередь и в первом своем такте обеспечение подобного самообнаружения и признания – Утверждение индивида как источника своей активности (в дальнейшем – Признание). Это признание может быть либо лишь подразумеваемым и как бы само собою разумеющимся, либо (в случае родителя и ребенка) специально развертываемым, но оно **должно быть**. Таково первое условие Бытия субъективности, первое условие ее уместности в Бытии.

¹ См. работу Б. Д. Эльконин «Действие как единица развития».

• Утвержденная в своей активности субъективность, то есть самодовлеющий Индивид, есть «Я». Смысл «Я» есть Имя. «Я» – первое порождение Посреднического Действия. В Признании сам Другой является Экраном Источника активности. Подобное экранирование требует преодоления вынужденной, детерминированной извне активности индивида. Лишь в этом преодолении возможно прочувствование и опознание **состояния** активации. Состояние активации, отображенное в Другом, – первое поле жизни «Я».

• Дальнейший шаг Посредничества – приданье «Я» инициативы в поддержке состояния активации. Посредник должен «отойти» и дать место **пространству_общности** как пространству Вызова. Передача инициативы через оформление общности как пространства и тем самым оформление первого субъективного пространства активности (пространства активности Я) – вторая задача Посреднического Действия.

• В инициативном «Я» и его собственном пространстве, которое опробуется и испытывается в доступном для этого «Я» Вызове, реализуется и практикуется чувствуюмое состояние активности. Выполнение посреднической задачи охранения этого пространства противопоставлено возможностям индивида в его спонтанном расширении. Спонтанность диктуется тем, что «из» индивида его активность есть не «моя активность», а «я активность».

• Противопоставленность спонтанного расширения индивидом пространства своей активности и задачи охранения пространства источника активности требуют установления границ активности¹. Эти границы должны быть установлены как границы **в самой активности**, а не как внешние ей.

• Такой границей будет Опора как способ удержания движения и связанное с этим удержанием **чувство собственного усилия**. В свою очередь чувство собственного усилия является основанием чувства собственного движения. В возникновении чувства собственного усилия и движения Другой выступает как Образ Опоры. Таков Смысл действия в этом такте Посредничества.

• В этой ситуации, так же как и в ситуации «передачи» Источника Активности, Другой должен передать опору индивиду и тем самым отделить себя как Образ Опоры от самой опоры. И тогда в собственном движении индивида поле этого движения выступит как «рисунок» упоров, переходов и преодолений (по аналогии с «холстом» из нашего примера), которые будут внутренне проигрываться в движении по нему. Здесь возникает замысел движения, проигрываемый и испытываемый в самом движении. Здесь же «Я движение» преобразуется в «Мое движение».

¹ Источник активности может быть серьезно «подорван», если, например, ребенок получит травму. Источник активности может превратиться в источник ее избегания.

- Посредничество полиритмично. Его составляют два такта, каждый из которых состоит из двух фаз, а внутри каждой фазы «живет» челночный ритм пробного действия.

• Первый такт Посреднического Действия – образование поля жизни индивида как поля прочувствования и опробования Источника Активности. Способом образования такого поля является экранирование Состояния активности – его усиление, отображение и возвращение самому индивиду. Второй такт Посреднического Действия – образование поля жизни индивида как поля прочувствования и опробования опор активности, то есть как поля построения собственного Действия. Способом образования такого поля будет экранирование Усилия.

• Первой фазой каждого цикла является инициация Другим активности индивида, а второй – передача инициативы самому индивиду и уход Другого на границы поля активности.

• Цикл посредничества есть цикл Истории освоения Действия как Творческого Акта. В онтогенезе – истории детско-взрослых отношений – цикл посредничества развернут целиком. В образовательных актах он может быть свернут, но, тем не менее, все его фазы и такты будут присутствовать в сокращенном или подразумеваемом виде.

• Современное развернутое и удлиненное детство¹ вмещает три посреднических цикла. Эти циклы соответствуют исторически возникшим уровням развития Действия.

Первый цикл. I такт: освоение себя как источника активности;

II такт: освоение самой активности
как ситуативно-результативного действия
в наглядном поле.

Второй цикл. I такт: освоение себя как источника желания (стремления);

II такт: освоение способа достижения результата
как соотнесения наглядного и условного планов.

Третий цикл. I такт: освоение себя как источника воли;

II такт: освоение целевого начала
как соотнесенности проекта и схемы построения действия.

- В культурно-историческом горизонте практикования развития онтоантропологические основы развития и опосредствуются, и «зашумляются» превращенными формами различий. Основными понятиями в культурно-историческом горизонте являются: Порождение, Форма Действия, Творческий Акт, Превращенная форма, Посредничество, цикл Посредничества.

¹ См. работы Д. Б. Эльконина об историческом происхождении периодов детства.

ПСИХОЛОГИЯ КРИЗИСА

1. Общий теоретический контекст

Для того чтобы грамотно рассуждать о кризисах – экономических, психологических или любых иных – необходимо задать понятийный контекст такого обсуждения. Для меня таким контекстом служит общая идея развития, развивающаяся в рамках культурно-исторической теории Выготского. Причем важно удерживать также и исторический контекст появления базовых понятий этого теоретического подхода. Позволю себе напомнить следующее:

Идея кризиса в психологии шла от Гегеля к Марксу, а затем – к Выготскому, она была сугубо теоретической, то есть исходно-идеологической. Идея развития, возможно, стала ступенью в разработке марксистской психологии. Этот факт важен не столько для оценки (принятия или отвержения) данного теоретического конструкта, сколько для понимания его статуса. Ни на момент появления первых публикаций, ни сегодня, спустя почти 80 лет после первых публикаций, не было и нет экспериментальных оснований введения концепта «кризис» и его последующих содержательных обсуждений.

Этот факт может быть трактован многообразно. Во-первых, можно признать сам факт введения понятия «кризис» неоправданным. Во-вторых, можно допустить, что отсутствие экспериментальных данных искупается обилием неструктурированных и незапротоколированных наблюдений в самых различных областях науки и практики, в том числе и социальной жизни. Сегодня мы говорим «кризис» применительно к разнообразным явлениям экономики и мирового хозяйства. Мы также говорим и об образовании в терминах кризиса. Исходно в психологии в терминах развития и кризиса речь шла о детской жизни: онтогенез понимался как развитие и, следовательно, появлялась возможность говорить о кризисе.

Важно, однако, подчеркнуть, что это понятие – кризис – легитимно только в ситуации признания факта развития той реальности, о которой идет речь. То есть если мировую экономику или образование признавать развивающимися (а не лишь меняющимися), то понятие «кризис» легитимизируется.

Исходно введенное Л. С. Выготским понятие «кризис» базировалось на идеях диалектики Гегеля, где было имманентным развитию. Однако в работах Маркса статус кризиса изменился, самому понятию был придан негативный смысл, и именно Маркова трактовка позднее была представлена в работе А. Н. Леонтьева, когда он вводил идею ведущей деятельности. Кризис стал свидетельством не совершившегося вовремя перехода. Под кризисом стали понимать переход (в частности, между ведущими дея-

тельностями), но переход, совершающийся в неадекватных, болезненных формах. То есть если у Гегеля и позже у Выготского кризис – норма развития, то у Маркса и затем у Леонтьева – нарушение нормы.

Идея кризиса как *момента развития* превратилась в описание *неудавшейся формы* развития. Таким образом кризис стал трактоваться по своим внешним характеристикам и ассоциироваться с явлениями неудавшегося действия.

Отсюда постоянная путаница в учебниках психологии: кризис номинировался как обязательный атрибут развития, при этом постоянно обсуждались меры по его элиминированию. Появлялась иллюзия возможности преодолеть негативные симптомы кризиса, то есть, как мне кажется, происходила профанация диалектического подхода.

Рассмотрим теперь несколько подробнее те историко-культурные условия, относительно которых обсуждалась проблематика кризиса. Напомню, что Выготский ввел понятие кризиса применительно к детскому развитию в начале тридцатых годов прошлого столетия, более поздние работы относятся к пятидесятным-семидесятым годам.

Неявно допускалось, что

- возрасты существуют натурально (признаки возраста существуют натурально, их можно наблюдать у каждого представителя данного возраста, исследовать эмпирически вне какой-либо теории);
- переходы между возрастами – кризисы (завершение одного периода и начало следующего сопровождается опять-таки натуральными проявлениями «трудновоспитуемости», то есть даны натурально);
- периодизация – описание реальности (натуральности) детской жизни.

Многократное повторение слова «натуральность» здесь не случайно. Формы взросления существовали как особые культурные устойчивости, в рамках которых «естественно» происходило развитие. И указанные исходные допущения, таким образом, были оправданы самим укладом взросления.

Однако сегодня мы живем в иных историко-культурных реалиях. Исходные допущения, в которых строилась теория кризиса, более не валидны. Сегодня

- возрасты перестали существовать натурально (нет наглядных и всем понятных признаков возрастной принадлежности, например, исчезла школьная атрибутика);
- исчезли локализованные кризисы (сегодняшние наблюдения, в частности, убеждают, что кризис трех лет начинается в начале третьего года жизни, затем его симптомы затухают, а потом на четвертом году вновь обостряются);
- исчезли ясно и явно заданные идеальные формы (образцы) взросления.

Все это заставляет вновь вернуться к исходному конструкту кризиса как теоретическому, кризис есть способ понимания (описания, конструи-

рования, проектирования) исследуемой реальности. Концепт кризиса по своему статусу сегодня есть способ рассмотрения реальности, но никак не натуральная эмпирика.

2. Образование

Применительно к проблеме образования концепт кризиса заставляет также пересмотреть некоторые исходно не подвергавшиеся сомнению основания. Так, Д. Б. Эльконин писал, что ребенок хочет взросльть – стать взрослым. Хочет ли он этого сегодня?

- Каков образ, заставляющий ребенка взросльть?
- Взросльть или меняться?
- Образование предполагает наличие образа: образовывать – придавать образ.
- Каков этот образ сегодня? Каковы черты, признаки «образованности»?

Другими словами, исходно допускалось, что детство – подготовка к достаточно понятной и ясной иной форме жизни – взросльти. То есть детство трактовалось как имеющее цель – подготовку к взросльти.

Динамика развития общества заставляет признать: мы не знаем, в какую жизнь вступит сегодняшний первоклассник. Это утверждение принято сегодня всеми, оно стало расхожим, но с точки зрения проектирования образования этот тезис имеет весьма серьезные последствия. В классических работах по теории деятельности, в частности, в работах П. Я. Гальперина, выделяются две стороны или две составляющие действия – *ориентировка и исполнение*. Сама идея образования как локализованной во времени и относящейся в большей мере к детству и юности подготовке связана именно с этим различием: образование – ориентировочная составляющая, а дальнейшая жизнь – исполнительство. Ясно, что исходно такое деление было условным, но эта абстракция схватывала сущность обучения на заре его становления и вплоть до середины двадцатого века. Образование готовило (ориентировало) к взрослью жизни (исполнительству). Сегодня это деление более не отражает историко-культурную реальность. Мы более не можем считать систему образования подготовкой (или ориентировкой). Мы не можем отделять образование от «взрослью» жизни, поскольку образование (ориентировка) встраивается во все сферы человеческой деятельности на протяжении всей жизни индивида.

Мне такой вывод представляется фундаментальным и имеющим катастрофические последствия. В первую очередь, ревизии требует целеполагание образования. Традиционно цели образования задаются от идеи результата. Если же результат не дан исходно, если мы не знаем, к какой жизни надо готовить (относительно каких форм ориентировать), не знаем, какие формы исполнительской деятельности потребуются от нынешнего

ребенка, идея подготовки и образ образованного человека становятся неопределенными.

Таким образом, на мой взгляд, необходимо отвлечься от ставших привычными обвинений в адрес современного российского образования как отстающего..., не соответствующего... Я предлагаю ставить вопрос принципиально иначе.

Кризис – ситуация, в которой сложившиеся формы перестают работать, не приводят к ожидаемому результату. Но сегодня в кризисе оказывается не столько способы «образовывания», сколько сама идея придания образа. Образ этот перестал быть и никогда более не будет собственно образом, то есть чем-то, что имеет хотя бы некоторый набор черт и характеристик.

Стало быть, не просто отставание или устаревание *форм* образования, но сама *идея* образования оказывается в критическом состоянии. Образование сегодня – это маршрут: от не-знания к знанию, от не-компетентности к компетентности, от не-способности к оспособлению. Во всех этих утверждениях неявно присутствует идея цели, конечной точки, достаточно точного направления. А образ – результат далее задает и формы, методы, содержание. Ясно, что все эти составляющие являются устаревшими: содержание отбиралось века назад, а дальше лишь дополнялось, формы и методы складывались как наиболее успешно обеспечивающие именно это содержание.

Метафора маршрута в данном обсуждении является весьма эвристичной. В сложившихся представлениях об образовании это маршрут, проложенный на раз и навсегда данной карте, на известной территории. Сегодня, как мы можем понять из вышеизложенного, теряет смысл идея направленного движения «из» «в». Точка окончания маршрута (традиционно – взрослоти) потеряла свою локализацию. Непонятно, что такое сегодня – взросłość, зрелость. Также потеряла определенность и идея направленного движения. Получается, что сегодня смысл имеет не цель, а само движение.

Ставя под сомнение саму идею образования как обучения чему-то конкретному, мы далее должны в принципе поставить вопрос: «Чему учить?» и даже: «Учить ли?». С другой стороны, если не учить, то что делать. При всей парадоксальности такого вопроса, он не праздный. Сама идея обучения, как показано выше, есть идея ясности некоторых конечных форм «обученности». Современная же ситуация, можно даже сказать в терминах Л. С. Выготского – «социальная ситуация развития образования», – это такое отношение между образованием и окружающей его действительностью, при котором формируется, «выращивается» некоторая иная, чем принято, способность.

Осталось немного: определить эту способность. Любой человек из сферы образования с легкостью определит: это умение учиться. Затруднения возникнут дальше – что же это такое – умение учиться. Как правило, дальше называется набор черт: ставить цель, находить средства и т. д.

Проблема, однако, состоит в том, что все эти определения и составляющие их черты не имеют точных границ и не могут, следовательно, быть измерены. А потому остаются некоторым «облаком смыслов», но никак не научным конструктом. К сожалению, сам термин «умение учиться» возник до своего конструкта, а далее оказался «заболтанным».

Как же можно поставить проблему умения учиться?

Здесь необходимо более детально рассмотреть ситуацию обучения в ее традиционных формах. Учить – означает (в ситуации научной расчлененности знания) находить средства описания, объяснения явления средствами языка науки – физики, химии, географии… То есть учить – это прежде всего учить говорить на языке определенной науки. Если науки даны исходно, то обучение есть обучение языкам этих наук, а затем – поиск ситуаций, которые наиболее точно такими языками описываются. При этой модели чем яснее, прозрачнее ситуация, тем более прямым оказывается и путь ее описания. Поэтому все обучение строится на рафинированных ситуациях, на идеальных моделях, освобожденных от реальных обстоятельств, на моделях выхолощенных и условных: вспомним идеальный газ или формулу свободного падения с пренебрежением трением.

Таким образом может происходить обучение языку, но не обучение использованию, применению языка в сложноорганизованных ситуациях реального действия. Чем сложнее организована реальная ситуация, в которой происходит действие, тем неопределеннее связь между ситуацией и языком. Вот эта связь, а точнее, ее поиск и проба и есть в идеале суть обучения. Поясню иными словами. В сложном мире, в сложноорганизованных ситуациях стержнем ориентировки становится поиск языка для описания ситуации. Вот именно поиск (проба, примеривание) и есть настоящая цель обучения, содержание «умения учиться» в современных условиях.

Возвращаясь к метафоре маршрута, можно сформулировать современные цели образования. Раньше это был маршрут – на известной территории (известных, развитых наук) от незнания к знанию (владению языком науки). Теперь же это прежде всего – способность строить свою собственную карту (поиск новых языков), проектировать собственную траекторию к собственным же целям.

Ориентировка встраивается в любое действие, пронизывает его. Она не может быть отделена от собственно действия (исполнительства).

Резюме. Кризис, как я пыталась показать, есть определенная система взглядов, исходно – теоретических. Применимы эти взгляды к развивающимся объектам. Следовательно, если образование понимается как развивающееся, его можно и необходимо рассматривать как находящееся в кризисе. Необходимо, поскольку именно такой взгляд является продуктивным, открывающим пути для содержательного изменения, для качественного скачка в подходах к определению роли и места образования в постиндустриальном обществе.

КРИЗИС + КРИЗИС + ... = ?

Может мы сообразим наконец,
как приспособить
человеческую душу
к промышленным нуждам?

Станислав Ежи Лец

Это размышление вслух и в письменном варианте адресовано тем, кто озабочен конструированием современной образовательной практики, вернее той деятельностью, которая претендует по большому счету на оценку в исторической перспективе как практическая; тем, кто видит и понимает предоставляемый нам в настоящее время шанс.

1. Когда-то в моей консультационной практике был случай. Ко мне обратились супруги – родители 14-летней девочки, с которой стали происходить странные с их точки зрения изменения. Она без каких-либо видимых причин резко охладела к учебе. Стала под разными предлогами оставаться ночевать у подруг. Любопытно было то, что родители не сами заметили происходящие изменения, их внимание на это обратила бабушка девочки. В работе с ребенком обнаружились известные симптомы обострившегося возрастного кризиса, но вместе с тем мы выяснили, что обострение происходит на фоне другого кризиса – семейного. Через некоторое время стало понятно, что эти два кризиса не просто сосуществуют или один выступает фоном для другого, они – взаимообусловлены и их разрешение тесно взаимосвязано.

С точки зрения культурно-исторической теории возрастные кризисы – закономерный, необходимый атрибут взросления и возрастного развития. В свое время Л. С. Выготский в цикле лекций по проблеме возраста предлагал понимать развитие как «...непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях процессом построения личности. ... Очевидно, что с этой точки зрения нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех **новообразований**, которые характеризуют саму сущность каждого возраста как новой эпохи или новой ступени в детском развитии» [2, с. 177–178].

Вот это самое – «не бывшее на прежних ступенях...» и есть признак – симптом кризиса, то есть того критического (переломного) момента, в котором свергается, преодолевается прежняя форма жизни, освобождая место для новообразования. Для самого растущего человека и часто для его

окружения такое свержение выглядит внезапным и часто выступает в острой форме, провоцируя разного рода конфликты, не только внешние, но и внутренние, поскольку происходящее, по точному замечанию В. Штерна, «...как будто налетело на него...». Вместе с тем исследователи возрастного развития давно уже установили некоторую периодичность такого рода событий в жизни человека. Предлагаемые возрастными психологами варианты периодизаций, почти не отличаясь по размерности, то есть относительной точности наступления в течение жизни так называемых критических периодов – кризисов, существенно расходятся в понимании развития и в описании собственно содержания критических периодов и их внутренней и внешней обусловленности.

На мой взгляд, самое важное и вполне практикообразное определение развития, выводимое из него ясное понимание содержания, условий и функций кризиса, предлагается как раз Культурно-исторической школой.

Ставя во главу угла возрастное новообразование, Л. С. Выготский пишет: «Под возрастным новообразованием следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те физические и социальные изменения, которые возникают на данной ступени впервые и которые определяют в самом главном и основном сознание ребенка и его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь и весь ход его развития в данный период» [2, с. 178].

Теперь о том, как связаны между собой воспоминания о консультационном случае и обращение к культурно-исторической психологии и непосредственно к текстам Л. С. Выготского?

Соображения очень просты – везде, где есть процессы образования, обязательно присутствуют кризисы как атрибут и сигнал возможности развития. Однако этот сигнал может быть или понят адекватно (и сам критический период фактически использован для совершения развития), или недекватно (и тогда в этом периоде ничего нового не порождается). Вопрос: откуда, из какой рефлексии понимается и определяется период как критический? Вряд ли можно ожидать, что сам переживающий или его непосредственное окружение достаточно оснащены знаниями для такого рода понимания. И уж тем более в описанном мной случае, когда кризисные явления присутствуют сразу в двух сопряженных действительностях: у самого ребенка и в его семейной группе. Каждый из этих кризисов может выступать как провокатор или ресурс разрешения для другого. Но разрешается только в том случае, если есть та рефлексивная позиция, в которой эта сопряженность удерживается и в которой есть мыслительный (именно и прежде всего мыслительный) ресурс для их разрешения.

Сложившаяся в настоящее время ситуация в обществе и его образовательных институтах как в системах, обладающих характеристиками образования с претензией на развитие (или – обреченных на развитие), позво-

ляет такую психологическую спекуляцию «переноса» свойств сопряженных кризисов.

Первое соображение касается представлений об источниках кризисных явлений. И опять мне представляется уместным обратиться к наследию Л. С. Выготского, но при этом не как к цитатнику на все случаи жизни, а как к исследователю, чье научное творчество и мысль разворачивались также в переходный период и отличаются особым рефлексивным оснащением.

«Внешние условия, – отмечает Выготский, – разумеется определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов, различный у различных детей, они обусловливают всю эту крайне пеструю и многообразную картину различных вариантов критического возраста... Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития обусловлена самая необходимость критических, переломных периодов в развитии ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей» [2, с.182]. И далее предельно важное пояснение про то, что ребенка в его развитии надо бы сравнивать с самим собой на предыдущем этапе, а не с некоторыми «абсолютными» показателями.

Это соображение, на мой взгляд, абсолютно справедливо как для понимания развития и места в нем возрастного кризиса в жизни персоны, так и в жизни, развитии и соответствующих кризисах – таких «живых» организованныстей, как школа и другие образовательные институты, и общественных контекстов.

С одной стороны, у каждого из этих, с позволения сказать, объектов, есть своя внутренняя логика развития, согласно которой то, что было целью, если достигается, то имеет шанс стать средством и таким образом зафиксировать «шаг» развития. С другой – даже если это и осуществилось в одном объекте, важно, чтобы другой в свою очередь использовал этот шанс и как сигнал к собственному изменению, и как возможную цель.

В приведенном мной в начале этого сообщения примере шанс разрешения ситуации появился с обращением к внешнему ресурсу – консультанту. В результате возникла возможность фиксировать и соотносить несколько автономных процессов, видеть их посредственную связность, вернее, как раз в ходе анализа, интерпретаций и понимания обнаруживать и строить необходимые связи и отношения. Происходит ли это в таких системных, взаимозависимых, но разноуровневых организованностях, как общественно-политическое и экономическое устройство, эксплуатируемые им образовательные институты и взрослеющая в них личность? И что для меня и нашего сообщества самое важное – это решать: в какой мере психология и педагогика развития могут в настоящий момент выступать инстанцией со своей конструктивной функцией.

2. В работе Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» выбран эпиграф из «Евангелия от Матфея» «Камень, который презрели строители, стал во главу угла».

Работа, которую Лев Семенович проделал в 1927 году, представляла собой фундаментальное исследование не просто кризисных явлений в психологии, но гораздо шире – коренных проблем структуры и закономерностей научного знания и его практического воплощения.

Обсуждая ситуацию с попытками использовать научные знания в культурных практиках и фиксируя существенные расхождения в основаниях объяснения действительности и (главное) прогнозирования будущего, Л. С. Выготский утверждал, что дело не столько в установленных фактах, сколько в способах мыслить эти факты. И таким образом сами по себе кризисные явления есть прямая производная от мышления людей относительно происходящего или творимого.

Попробуем еще раз и, насколько это возможно, точнее определиться с тем, что называют кризисом.

Само понятие «кризис» в переводе с греческого – поворотный пункт. Согласно Оксфордского большого психологического словаря во всех определениях этого явления присутствует дополнительный оттенок значения, что оно в жизни людей происходит с необходимостью, так как жизнь людей обусловлена жизнью идей.

Поскольку представления о стадиальности развития, достаточно детально разработанные в психологии, полагают кризис атрибутом смены стадий, кризисные явления выступают всякий раз, с одной стороны, симптомом-сигналом исчерпанности, пройденности определенной стадии, с другой – открывают возможности действительно развития или регрессии (Э. Эриксон).

Попробуем заглянуть в устройство-структуру кризиса.

Вне зависимости от научного предмета, который использует это понятие, в нем можно увидеть следующие обязательные составляющие:

Состояние переживания (персоны или общества) рассогласования:

- Целей;
- Способов-средств;
- Условий.

В динамике деятельности

В очень интересной книге Сэра Майкла Барбера «Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании» совершенно справедливо указывается, что мало кто сомневается в серьезном влиянии образования на экономическую и социальную жизнь общества и соответственно в обратном влиянии [1]. Сэр Майкл проводит очень поучительный анализ этого взаимовлияния, показывая, как ошибочные (с его точки зрения) реше-

ния в образовательной политике приводят к серьезным дефицитам ресурсов для необходимых экономических и общественных изменений. Буквально – как кризисные явления в образовании сказываются на ресурсных возможностях общества в преодолении других кризисов развития.

Вообще-то этой тематике в нынешнем году была посвящена февральская конференция в Московской высшей школе социальных и экономических наук, на которой была предпринята интересная попытка рефлексивного управленческого анализа 20-летия реформаторской деятельности в отечественной образовательной системе. И эта работа на конференции проделывалась параллельно с попытками оценок образовательных инноваций в странах, участвующих в сравнительном исследовании эффективности образовательных систем.

Обращаясь к этому опыту, можно выделить некоторые этапы в динамике изменений в отечественной системе образования. Конечно, такого рода работа в части анализа и оценки образовательной политики в стране в целом уже является предметом исследовательского интереса (Э.Д. Днепров и др.), но при этом редко можно встретить попытки посмотреть на динамику ситуации с точки зрения схемы кризиса и в рамке такой единицы образовательной системы, как регион.

Попробуем использовать то структурное понимание кризиса, которое представлено выше.

Относительно рассогласования целей

Вполне заметное в обществе внимание к общему образованию как специфический симптом кризисного явления достаточно отчетливо обнаруживается в середине 1980-х годов в так называемом новаторском движении, преимущественной тематикой которого были способы и средства обучающих или – шире – образовательных воздействий. Основной нерв дискуссий того времени касался творческой свободы учителя.

Следующий всплеск кризисной симптоматики пришелся на середину 1990-х и уже затрагивал прежде всего условия образовательной деятельности. Причем теперь тематика расширилась, касаясь всей системы образовательных институтов, а не только общеобразовательной школы.

К середине первого десятилетия нового века фокус напряжения сосредоточился вокруг тематики результатов, а это выводит на повестку дня основную современную проблему – о целях образования.

Представляется интересным, что на отмеченных ранних этапах накопления кризисных явлений вопрос о целях образования в отечественной системе остро не стоял. Актуализировали его данные исследований ПИЗА. Но именно этот вопрос, по-видимому, и есть тот «камень», который нельзя презреть при строительстве. В то же время вопрос о целях, очевидно, имеет свои особенности в национальной системе образования, поскольку с

ним связаны вопросы национального стандарта, его региональных вариаций и существенной зависимости от территориальной специфики по обеспечению.

Культурно-историческая психология подсказывает нам, что позитивное преодоление кризиса обеспечивается хорошим представлением о том новообразовании, переходом к которому является кризис и соответствующей работой по обеспечению этого новообразования. Вот здесь предельно важно удерживать связность двух кризисных областей: образовательной и экономической.

И если в образовании, то есть в его индивидуальной динамике, кризисные явления относительно фиксированы в возрастах и могут (?) быть учтены и скоординированы, то вопрос о том, как результаты образования «работают» в социально-экономическом пространстве на разрешение иных кризисных явлений, остается пока открытым.

По-видимому наша задача состоит в том, чтобы ВИДЕТЬ, какие характеристики человеческого капитала образуют главные ценности послекризисного общества в его реальных, а значит, регионально специфичных форматах.

Наши исследования, в основе которых лежит гипотеза о характеристиках индивидуального прогресса в мышлении учащихся как критерии качества образовательного процесса, претендуют именно на индивидуальные ресурсы человека, адекватные позиционированию в постиндустриальном обществе. И это претензия на совершенно новое образование, ориентированное на индивидуальную свободу и персональную ответственность, в том числе и в различных формах и масштабах коопераций. В свою очередь этот новый ориентир означает, что известная парадигма, нацеленная на массовое потребление, себя исчерпала. Так ли это?

Разумеется, в этих претензиях на ВИДЕНИЕ есть определенные риски, о которых, например, очень убедительно пишет академик Владимир Арнольд в статье «Новый обскурантизм и Российское просвещение» [http://scepsis.ru/library/id_650.html] (обскурант – враг просвещения, мракобес – лат.).

Он приводит довольно занятное объяснение низкого качества общего образования в США своих американских коллег по научному цеху: «Американские коллеги объяснили мне, что низкий уровень общей культуры и школьного образования в их стране – сознательное достижение ради экономических целей. Дело в том, что начитавшись книг, образованный человек становится худшим покупателем: он меньше покупает и стиральных машин, и автомобилей, начинает предпочитать им Моцарта или Ван Гога, Шекспира или теоремы. От этого страдает экономика общества потребления».

Иными словами, можно вполне основательно предполагать, что странным образом (с точки зрения его подчинения целям, диктуемым тех-

нологиями массового производства и потребления) организованное образование «производит» такой тип мышления, который в свою очередь производит, но уже слабо предвидимые и учитываемые кризисы в иных социальных сферах, причем, начиная от относительно локализованных организованностей типа конкретного образовательного учреждения до региональных систем и далее до систем национальных.

При формировании региональной образовательной политики в условиях кризиса экономического важно удерживать именно стратегические цели образования, ориентируясь на него, прежде всего как на ресурс нового, посткризисного позиционирования.

В современной ситуации это означает, что необходимо привести в соответствие с новыми реалиями прежде всего цели образования. Представить их в ясных, измеримых показателях, то есть всерьез отказаться от лозунгов, и вместе с ясными целями закрепить реальную ответственность субъектов образовательной практики. Именно цели и *специфика условий их достижения являются определяющими при выборе способов и средств*.

И то, и другое, и третье (и в этом принципиальная особенность современной ситуации) не является исключительной прерогативой образовательной отрасли, а может решаться только как комплексная общественно-государственная задача.

Относительно способов и средств

Вообще-то совершенно замечательные характеристики кризиса можно представить в сравнении текстов Выготского, Эрикsona и Маркса.

Во всех случаях можно видеть как выглядит динамика кризисных процессов при неограниченной эксплуатации какого-то одного ресурса безотносительно изменяющихся условий или предмета преобразования. Иными словами, кризисные явления – снижение продуктивности конфликтных форм удержания известных противоречий – возникают и начинают нарастать (а в зависимости от статуса противоречий в социальной действительности и приобретать системный характер) тогда, когда те, кому вменено это самое разрешение (удержание), перестают замечать рассогласование в динамиках, связанных конфликтом противоречивых явлений.

В нашем понимании возраст определяется характером образовательного института, его устройством и назначением (или по другому – конгруэнтностью личностных (осредствленность, оспособленность, ответственность) ресурсов и институциональных предписаний (то есть он, она знает, понимает, действует и отвечает за свое действие в соответствии с институциональными предписаниями).

Так вот, в возрасте кризис появляется тогда, когда индивидуально переживаемые предписания или притязания, основанные на некотором культурном стереотипе, закрепленном в соответствующих институциональных

формах, приходят в рассогласование с личностными ресурсами конкретного персонажа. Такого рода рассогласования принимают надындивидуальный характер в силу определенных противоречий естественного созревания и искусственных форм (этапов) взросления, обусловленных институциональным устройством образования.

Поскольку такие столкновения (конфликты) были замечены довольно давно и поняты как необходимые с точки зрения цивилизационного подхода, то и они сами как специфический необходимый механизм и условие перехода (скачком) и динамические характеристики этих процессов тщательно изучались и обустраивались. При этом часть таких переходов (критических периодов) удалось обустроить с известной пользой для цивилизационной динамики и представить как развитие, а часть – не удалось. В последнем случае мы имеем деструктивные явления, которые как всегда существенно более заметны, чем конструктивные.

В этой связи открывается проблематика для практик психологии и педагогики развития:

Какие противоречия в системе образования должны разрешаться?

Какие риски должны быть учтены и минимизированы?

1. Репродуцирующие характеристики образовательной практики, с одной стороны, и теоретические установки на развитие – с другой. И в обучении и в воспитании материалом в обязательном порядке являются культурные нормы, а в реальное взаимодействие (содержание) включаются люди, чью перспективу должно обеспечить освоение этих норм. Таким образом, ситуация образования как единица практики всегда аккумулирует в себе одновременно и прошлое и будущее. И в этом смысле всегда и обязательно фиксирует связь определенности и неопределенности.

Риск связан с угрозой невозможности удержания этого противоречия в адекватном конфликте – балансе. Допущение доминирования одного из полюсов противоречия приведет к деструктивному сценарию.

2. Противоречие либеральных установок современного образования как института социального выравнивания и одновременно его обязательные селективные функции.

Риск – поскольку ядром образования или его базисом в современной цивилизации выступает обучение, то есть, как минимум, освоение ключевых культурных орудий и инструментов. Практика же с неизбежностью сталкивается с различиями в интеллектуальных ресурсных потенциалах участников. Это, в свою очередь, означает, что как только включаются образовательные процессы и начинают действовать институты, обязательно будет проявляться и требовать своей институциализации неравенство уча-

стников. А это означает, что современная образовательная практика обязательно продуцирует конфликты социального самоопределения и статуса.

3. Противоречие между положенным в основу обучения устройством материала, «снимающего» различные формы общественного сознания во вневременных характеристиках, и принципиальным устройством образовательных институтов, в которых оформляется пока только одно общественное устройство, соответствующее началу индустриальной эпохи. Таким образом, материал обучения: во-первых, выступает как жестко противостоящий формам, в которых его пытается удержать система образовательных институтов; во-вторых, в реализации воспитательных практик приобретает оппозиционный и двойственный характер.

Риск состоит в том, что таким образом разрывается связность мышления и деятельности в контекстах взросления, а следовательно, может быть утрачен собственно образовательный потенциал, так как не выполняется функция воспроизведения культуры и личностного развития.

4. Противоречие динамических характеристик в общественных процессах и в индивидуальном развитии. Одно характеризуется состоянием и динамикой рынка труда, другое обусловлено отношениями в семье, в субкультурных сообществах и формируемыми в этих условиях индивидуальными и групповыми притязаниями.

Риск заключается в резком расхождении направленности образовательных программ и потребностей в квалификациях.

5. Противоречия, проявляющиеся в разнонаправленности интересов участников процесса: вневозрастно устроенного учебного предмета и возрастно обусловленных притязаниях учащихся.

Риск будет в утрате учащегося как субъекта образовательной деятельности.

Относительно условий

Попытка ориентироваться на некоторые конкретные условия во всех кризисных процессах: от индивидуального и локального до системного, формирует иллюзию эффективности быстрого реактивного ответа образовательного института, в особенности такого инерционного и жестко структурированного, как школа, переживающего вялотекущий и накапливаемый так называемый кризис в образовании, который теперь еще и как бы отягощен условиями кризиса экономического и в то же время устойчиво со-

храняется риск действовать по прежним целям. Хороший пример – детские сады во время перестройки. Инерционность и большой лаг процессов! Образование, понимаемое как практика, не может руководствоваться тактическими соображениями, основанными на ситуативных характеристиках. Не только за воспроизведение, но и за развитие.

Отсюда – пересамоопределение и перенацеливание в новых условиях. Региональные системы в России могут и должны, если могут, быть разного типа образовательными системами. Очень похоже, что для России не годится универсальный стандарт. Список принципов должен быть. Самостоятельность и ответственность регионов должна быть предельно высокой, потому что условия очень разные, притязания очень разные, а возможности должны быть предоставлены относительно выровненные и сбалансированные.

Итак, что представляет собой репертуарная картина кризисных явлений, часть из которых уже сформировалась в определенную стадию кризиса, а часть еще находится в процессе формирования (накапливает кризисный потенциал).

- Индивидуальные характеристики взросления – возрастного развития не выступают в качестве целевых ориентиров такого института, как общеобразовательная школа, оставаясь в парадигме индустриального общества (эпохи), согласно которой технологические характеристики подготовки (компетентности) являются ведущими, а индивидуальные новообразования взросления выступают всего лишь фактором успешности.

- Школа как образовательный институт фактически утрачивает функцию воспроизведения и трансляции культуры, но по прежнему ориентируется на государственные стандарты технологического типа, оставаясь в условиях государственно/муниципального содержания, что, очевидно, противоречит декларациям о самостоятельности и ответственности не только за воспроизведение, но и за развитие, прежде всего индивидуальности.

- Образование в лице его различных институтов по прежнему получает установки на обслуживание интересов потребительски ориентированного общества, тогда как соотношение должно быть обратным: именно образование является ведущей стратегией современной цивилизации, если рассматривать кризис как возможность выхода к подлинным новообразованиям.

Список литературы

1. Барбер, М. Обучающая игра / М. Барбер. – М. : МВШСЭН, 2008.
2. Выготский, Л. С. Лекции по педагогии / Л. С. Выготский. – Ижевск, 1996.

ОЦЕНИВАНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ И РЕЗУЛЬТАТЫ

Образование есть то, что остается
само по себе, когда забывается
всё, чему нас учили.

Альберт Эйнштейн

Начну издалека. Когда я учился в восьмом классе, к нам пришла новая учительница химии. И, как водится, оказалось, что химию я не знаю. «Вам будет двойка» – слышали мы, я и мои товарищи, первые два-три месяца на каждый ответ. Что такого «из химии» я не знал тогда? Не знал всего того, что... не знаю и сейчас: ни солей, ни кислот, ни щелочей... Осталось лишь невыносимое чувство обиды на, вероятно, очень добросовестную, знающую предмет учительницу, которая заставила нас самостоятельно, в кратчайшие сроки ликвидировать имеющиеся пробелы в формальном знании химии. А еще осталась ненависть к химии и животный страх перед ней...

Моя жизнь сложилась так, что последние семь лет я занимаюсь повышением квалификации управленцев от образования, работая в российско-британском негосударственном университете. Это – социально активные, по формальным критериям успешные, женщины и реже мужчины, желающие чему-то научиться и что-то изменить в школе, не доверяющие традиционной системе повышения квалификации¹. С ними работать страшно интересно, но очень трудно – все время надо придумывать что-то новое. Наиболее сложный момент – знакомство. Надо отучить их от мобильников и секретарш, расположить к себе и заставить (слово плохое, но другого найти не могу) начать учиться, многих – первый раз в жизни. Как показывает практика, здесь стереотипные ходы не работают. Начиная работать с этой группой, я предложил написать каждому мини-эссе по теме: «Чему меня научила школа?» Честно говоря, я никак не ожидал, что на мою просьбу (это была именно просьба) откликнутся 30 человек из 42, присутствующих в аудитории. А когда я прочел тексты, удивлению моему просто не было предела. Я был потрясен, раздавлен прочитанным. «...Стеченье ряда независимых от меня обстоятельств привело к тому, что впервые за двадцать лет, прошедших с момента окончания школы, я задумалась над тем, что дала мне школа...» – так начиналось почти каж-

¹ Состав когорты 2007–2009 гг. (учатся у нас два года) выглядит так: средний возраст – 36,5 лет; 87 % – женщины, 13 % – мужчины; 60 % – замужем или женаты, на одного человека приходится 0,8 ребенка. Это школьные учителя, желающие стать управленцами – 23 %; школьные администраторы – 37 %; специалисты региональных и муниципальных управлений образования – 23 %; работники системы высшего образования – 17 %. Средний стаж педагогической работы составляет 11,8 года.

дое эссе. А что было дальше... Приведу несколько выдержек, сохранив в тайне имена авторов, так как тексты получились уж очень откровенными.

«...Как мне кажется, школа научила меня именно тому, что мне было нужно, – я приобрела первый опыт выживания в экстремальных условиях...»

«...Чему меня научила школа – читать и писать, радоваться и страдать? Не знаю. Первые два класса, в начальной школе, были для меня сплошным кошмаром. Я все время боялась, что учительница скажет, что я пишу как «курица лапой», что она будет кричать на опоздавших одноклассников и т. д. (и я до сих пор пишу как «курица лапой»)...»

«...Однажды в первом классе учительница нам сказала, что придет комиссия и разговаривать и смеяться нельзя ни в коем случае. Как только начался урок, мне почему-то стало очень смешно, и я рассмеялась. Учительница на меня посмотрела зверем и сказала: «Да как ты могла, вон из класса и подумай над своим поведением, бесстыжая!...»

«...В моей жизни школа была «чужой», и мне постоянно приходилось противостоять ...

Когда я училась в 3-м классе, нас попросили написать письмо Сантанте Смит, которая приехала в Москву для поддержания мира между двумя странами – Америкой и Россией. Мне захотелось написать не о том, как думали все, что у нас прекрасная страна и что мы за мир и дружбу. Я написала о своей жизни и спросила, как у них в стране живут по сравнению с нами, есть ли очереди, пьют ли родители и сколько малонов в месяц они получают на вино-водочное изделие? Сколько им положено есть мяса и т. д.

Мой сосед по парте прочитал, что я пишу, выхватил тетрадь и отнес преподавателю литературы (к сожалению, имени не помню). Меня обсудили при всем классе, вызвали родителей, на мини-педсовете было принято решение, что на урок пригласят ветеранов ВОВ, где я должна была извиниться и признать свою ошибку. Тогда, будучи ребенком, я не понимала, почему я должна извиняться и какую ошибку я совершила. Мне было тяжело, меня не понимали ни дома, ни в школе...»

«...Когда я была в 7-м классе, у нас не было урока (заболел учитель), наш класс с учителем биологии стоял возле кабинета директора, мы ждали ее решения...<...>...Когда она вышла из кабинета, мы ее не заметили (как мы посмели!), в это время моя одноклассница что-то рассказывала, и вдруг я даже не увидела, а услышала звук пощечины. Все оцепенели,

стоящий рядом учитель побледнел, моя одноклассница стояла вся пунцовая со слезами на глазах...»

«...В средней школе пришло и еще одно умение – умение защищаться. В этот период я стала объектом насмешек, издевательств и всей прочей «приятности» раннего подросткового возраста. Драться у меня получалось плохо, а потом социальная роль «девочки» никак это делать не позволяла, и возник навык защищаться словами. При этом использовалась исключительно литературная речь...».

«...Действительно, чему научила меня школа? Читать и считать меня научил папа еще лет в шесть, до школы. С письмом все было сложнее. Буквы были вредные, с крючками и петельками. Они долго не сдавались. На уроках ставили тройки и оставляли переписывать. Зачем? Ведь я все равно их писала так же. А в это время все одноклассники играли во дворе. «Буквы разные писать тонким перышком в тетрадь» меня учила мама. Долго и терпеливо. Каллиграфическим почерком я обязана ей...»

«...Школа мне дала профессию. Когда к окончанию 10-го класса школа мне объяснила, что естественные науки в принципе скучны, а к математике и физике наклонности отсутствуют, осталось только одно – гуманитарное образование...»

«...Школа научила меня строить взаимоотношения со сверстниками, она подарила мне первую любовь...»

«...По итогам могу сказать точно одно: для меня школа не отрицательное явление, а просто исторический факт, состоявшийся в жизни...»

«...В школу я больше ни ногой...»

Эти откровения я систематизировал и представил ответы в обобщенной форме. Вот что получилось. Картина, прямо скажем, не самая радостная (рис. 1).

Так что же является подлинным результатом школьного образования? Как связаны эти результаты с формальным и скрытым учебным планом? И, на мой взгляд, главное: «Что собственно сегодня является предметом оценивания и как этот способ влияет на результаты и эффекты работы школы как института?» Именно об этом я попробую порассуждать сегодня.



Рис. 1

О том, как измеритель определил содержание образования и доминирующие виды учебной деятельности и в конечном счете – планируемый результат

Мозг хорошо устроенный стоит больше, чем мозг хорошо наполненный.

М. Монтень

Прошло уже десять лет с пятой конференции, которая была посвящена образовательным результатам и эффектам. Тогда нами была предпринята попытка различить эти два понятия. Мы, как мне показалось, договорились о том, что учебным результатом является то, что «образуется» непосредственно в учебном процессе. Именно он, этот результат (чаще всего – это решение учебных задач), может быть формально оценен. Эффект же «...не может быть предметно конкретизирован...<...> ... рассматриваться как непосредственное следствие обучающих действий. <...> ...он может рассматриваться как возможный и в этом смысле является предметом проектирования или программирования, и это обычно результат совокупных учебных действий»¹. Возвращаясь к первой части моего выступления, не могу не отметить, что «ценятся» в сегодняшней школе (оцениваем мы, формализуем в виде отметки) результаты, а становятся результатом образования – эффекты. В этом, на мой взгляд, главное противоречие, главная проблема.

¹ Б. Хасан. Установочная дискуссия по основной теме конференции. Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов) : материалы 5-й науч.-практ. конференции. Ч. 1. Красноярск : КГУ, 1998.

Это соображение можно было бы переформулировать в виде вывода, но прежде чем его сформулировать, предпримем экскурс в историю. При этом пусть «фоном» наших размышлений будет самая популярная в российской школе цитата Михаила Ломоносова: «...Математику уже затем учить следует, что она ум в порядок приводит».

Еще в 1905 году немецкий педагог Эллен Кей писала: «Одним из самых глубоких предрассудков педагогики является мнение, будто математика и грамматика содействуют развитию ума. На самом деле это возможно только при изучении высших стадий названных предметов. Но кто станет серьезно утверждать, что хоть раз в жизни, по отношению к природе и людям, он в своих умозаключениях и суждениях вынес непосредственную или косвенную пользу от всех этих тез и гипотез, теорем и проблем, правил и исключений, которые под именем математики и грамматики отягощали его мозг в школе? И от многих математиков и филологов я слышала ту же ересь, которую высказываю здесь и я: математика и грамматика, если они не трактуются научно, должны быть ограничены до минимума. Конечно, если кто-нибудь одарен способностью к математике и языкам, то изучение этих предметов будет для него приятно, – как всегда приятно развивать свои природные задатки (*вот вам и профильное обучение. – примеч. А. К.*). Но если такого специального дарования нет на лицо, эти предметы теряют свое образовательное значение: ведь наблюдательность и способность логического мышления мало выигрывает от того, перерешит массу задач, затвердит массу правил...»¹ Прошло более ста лет, а воз, как говорится, и ныне там. Мы вместе со Штайнером и Монтессори или Дьюи и Ниллом опять открываем давно известные истины, «ругаем» школу, проскакивая, как мне кажется сегодня, системообразующую причину ее бед. Джон Равен писал: «Если традиционные способы оценивания не могут зафиксировать наличия необычных, узкопредметных знаний, то в меньшей степени они способны улавливать формирование навыков особого рода, мотивов и привычек, способов мышления и видов деятельности, способных составить в будущем арсенал компетентного ученого, историка, социолога, фотографа, репортера, повара и родителя...»²»

Итак, позволю себе сформулировать гипотезу. *Традиционная школа, будучи не способна оценить образовательный эффект, который и является подлинным результатом образования, ориентируется на то, что умеет измерять, то есть результаты формального обучения.*

¹ Кей Эллен. Век ребенка / пер. с нем. Е. Залога и В. Шахно ; под ред. и с предисл. Ю. Айхенвальда; издание Д. Ефимова. М., 1905.

² Равен Д. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы : пер. с англ. – 2-е изд., испр. М. : Когнито-Пресс, 2001.

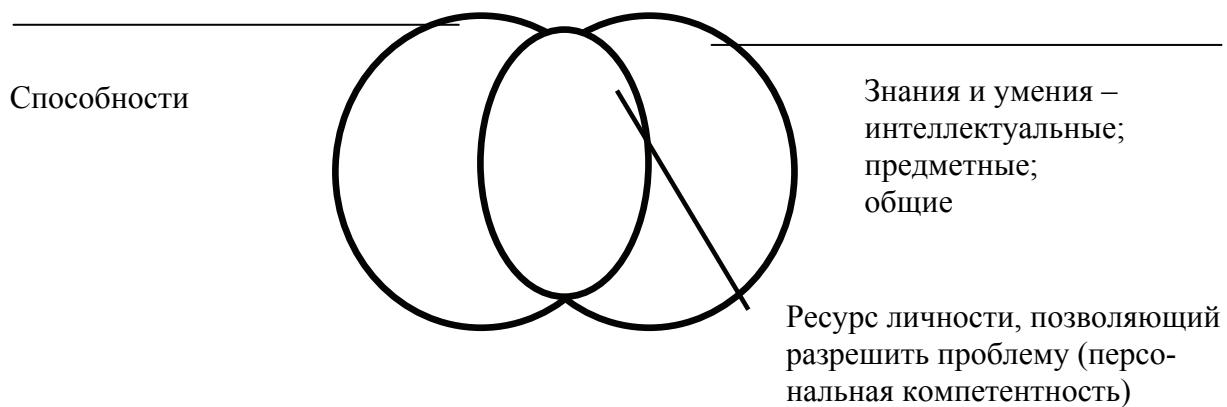
Действительно, если посмотреть на обязательные экзамены в школе или теперь – ЕГЭ... Почему все сдают русский язык хоть как-то, пусть с натяжкой, а вот математику... Просто работы по математике проверять легко, критерии достаточно ясны и прозрачны. Эти критерии, за счет внешнего контроля, позволяют «удержать» учителя, который каждый день, на каждом уроке методом экспертной оценки оценивает разрозненные (не систематизированные) учебные достижения школьников. Что же касается оценки формальных (сочинения, эссе, рефераты и т. д.) и неформальных (презентации, доклады и т. д.) отчуждаемых продуктов, которые обычно рождаются в коллективной деятельности, но ориентированы на формирование индивидуальных качеств школьника, то они, именно из-за несовершенства измерительного инструмента, уходят из повседневной практики. Причем, что важно, вместе с коллективными формами работы, проектами, исследованиями и т. д.

Здесь, как мне кажется, вполне уместна спортивная аналогия. Действительно, если проблема определения победителя в соревнованиях по бегу или тяжелой атлетике не вызывает особых проблем, то о судейских скандалах в игровых видах спорта или, тем более, в фигурном катании, мы не перестаем слышать. Если же отойти от спорта и поговорить об объективности решений принимаемых, например, на конкурсе «Мисс Вселенная», то наш разговор непременно зайдет в тупик. Что уж говорить о возможном совпадении в оценке образа Наташи Ростовой или Татьяны Лариной учительницей «из 70-х» и современным тинэйджером? Не говоря уж о том, что образы эти, как и многие их поступки, сегодняшнему подростку, мягко говоря, не слишком близки.

Вернемся к результатам, на которые школа ориентирована или может быть ориентирована. Г. А. Цукерман на семинаре в ГУ-ВШЭ¹ представила на мой взгляд, весьма интересную схему, описывающую «ресурсное обеспечение» человека, готового к разрешению проблемы, построенную в логике компетентностного подхода. Я позволил себе ее несколько модернизировать и предлагаю к обсуждению. Заметим предварительно, что под компетентностью мы будем понимать (рабочее определение) способность человека результативно действовать в нестандартных ситуациях². При этом «нестандартными» давайте считать те школьные ситуации, которые не могут быть решены только за счет формальной выученности, наученности (наблюдение, сотрудничество и т. д.).

¹ Семинар состоялся в феврале 2008 года и был посвящен анализу результатов российских школьников в исследовании PIRLS.

² Подробнее см.: Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA – 2000. М. : Логос, 2004.



Начнем с того, что разрешить конкретную проблему человек может за счет наличия в его арсенале различных ресурсов (рис. 2). Оценивая (выставляя значимую для карьеры человека *отметку*, обозначая приоритет) лишь часть из них, мы очень часто достигаем прямо противоположенного результата. Акцентировав оценочную деятельность на знаниях и умениях, мы побуждаем человека развивать у себя именно эту свою ресурсную часть.

Вспомним диалог Эдмона Дантеса и Аббата Фария в камере замка Иф:
 «...Аббат улыбнулся.

– Увы, дитя мое, – сказал он, – знание человеческое весьма ограничено, и когда я научу вас математике, физики, истории и трем-четырем живым языкам, на которых я говорю, вы будете знать то, что я сам знаю; и все эти знания я передам вам в какие-нибудь два года.

– Два года! Вы думаете, что я могу изучить все эти науки в два года?

– В их приложении – нет; в их основах – да. Выучиться не значит знать; есть знающие и есть ученые, одних создает память, других – философия.

– А разве нельзя научиться философии?

– Философии не научаются; философия есть сочетание приобретенных знаний и высокого ума, применяющего их...¹»

В этот же ряд можно поставить беседу Шерлока Холмса и доктора Ватсона относительно ценности образования; многое другое «из великих». Я же попробую довести начатые рассуждения до абсурда, приведя пример, который, как мне кажется, несмотря всю свою гротесковость, весьма показателен. Давайте попробуем обозначить планируемые результаты двух баскетболистов, один из которых подготовлен в традиционной школе (результаты его обучения, его учебные достижения измеряются доступными способами), а другой в логике компетентностного образования (здесь с формальным оцениванием – выставлением отметки, без которой мы не можем выдать сертификат, отчитавшись, таким образом, за проделанную работу, – у нас будут сложности).

¹ Дюма А. Граф Монте-Кристо // Собр. соч. : в 15 т. Т. 9. М. : Правда, 1991.

Таблица 1

Хороший баскетболист в «знаниевой» логике (школьник)	Хороший баскетболист в логике компетентностного подхода (подросток)
Знает, как надо добывать очки путем бросания мячом в кольцо	Получает очки путем попадания мячом в кольцо
Понимает, когда и как надо бросить мяч	Умеет выбрать нужный прием для достижения желаемого результата
Знает и понимает стандарт профессиональной игры	Вписывается в стандарт профессиональной игры
Изучил и попробовал на себе способы совершенствования профессиональных навыков	Работает над совершенствованием профессиональных навыков

Смешно – да, грустно – очень. Особенно если задуматься над тем, что хороший баскетболист, подготовленный в «знаниевой» логике, это наш «ботаник» – хваленый отличник. Он всегда жил, живет и будет жить хуже активного, разворотливого, чуть ленивого, но не глупого середнячка, который дабы выжить, не имея «тех знаний в предмете», эффективно вступал в коммуникацию с товарищами и педагогами, сглаживал межличностные трения, вел переговоры с администрацией и родителями и т. д. Более того, преодолевая то тут, то там возникающие сложности, он взрослел, теряя, в отличие от «отличника», юношеский инфантилизм. А потом, когда ему понадобилось (обычно это внешний вызов – здесь и заканчиваются проблемы подростковой школы), выучил законы Ньютона или реформы Александра Второго и стал успешным специалистом. Хочу заметить, происходит все это независимо от ни от школы, ни от нас – тех, кто в ней работает.

А школа? Школа «подсадила» всех участников образовательного процесса на отметку (на оценку) и имитирует активность, которая имеет лишь опосредованное отношение к подлинным задачам общего образования. Вот как несовершенство измерителя может повлиять на планируемые результаты деятельности всей школы как института.

ЧТО, КАК и ЗАЧЕМ «из учебных достижений школьника» оценивают сегодня учителя?

...Оценка – это тот узел, тот перекресток, на котором встречаются все участники школьной жизни: дети, их родители, учителя, администрация...»¹

И. Улановская, Г. Цукерман, Е. Юдина

Специалисты по оценке образовательных результатов выделяют сегодня три основных вида оценивания:

¹ Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации для организации опытно-экспериментальной работы / А. Каспржак, Л. Иванова, К. Митрофанов и др. М. : Просвещение, 2004.

- *оценивание с целью присвоения квалификации* (квалификационный тест), который в развитых странах «вынесен» за пределы системы образования и потому не будет являться объектом нашего рассмотрения;
- *селективное оценивание*, результатом применения которого является ранжирование как средство для отбора. Это могут быть и тесты достижения и способностей, что зависит от поставленной задачи;
- *образовательное оценивание*, которое производится учителем относительно планируемого промежуточного результата (на этот момент) и производится с целью повышения качества образования посредством систематического диагностирования.

Противоречиям между разными видами (ролями) оценивания посвящена сегодня значительная часть исследований в образовании. Еще «...в 1911 году Консультативный комитет по экзаменационной системе в средней школе Англии и Уэльса обобщил «хорошее» и «плохое» воздействие экзаменов на учеников. Было отмечено стремление студента «систематизировать свои знания в воспроизведимую форму и уменьшать риск расплывчатых утверждений, с одной стороны, и то, что «первостепенное значение простому воспроизведению чужих идей и чужим методам подачи материала», экзамены препятствуют творческому процессу, с другой стороны...»¹. Сегодня эти исследования и действия управленцев, на этих исследованиях основанные, продвинулись далеко вперед. Это и национальные тестирования, и международные сопоставительные исследования в области качества образования и т. д. Обсудим, что же происходит с *образовательным оцениванием* у нас в российской школе.

К. Н. Поливанова на семинаре, организованном в феврале 2008 года Московской городской лингвистической гимназией именно по этой теме, предложила различать «внешнее» и «внутреннее» назначение оценивания. Внешнему оцениванию придавалась ей функция управления образовательным процессом (нормированная связь между стандартом и достижениями ученика, позволяющая принять решения, сделать организационные выводы) и внутреннее оценивание, роль которого – установить темп индивидуального продвижения школьника (обеспечить обратную связь и спланировать дальнейшее действие). Далее было замечено, что современная российская школа отдает приоритет внешнему оцениванию в ущерб внутреннему. На мой взгляд, это очень точная фиксация. Домашнее заданиедается учителем не для того, чтобы стимулировать учебную активность школьника, а для того, чтобы его ПРОКОНТРОЛИРОВАТЬ. Что уж тогда говорить об «обрушающихся» на голову ученика проверочных и самостоятельных работах, которые в представлении учителя-традиционалиста тождественны

¹ Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / А. Литтл, М. Э. Локхерд, В. Чайнапа и др. М. : Просвещение, 2007 (серия «Образование: мировой бестселлер»).

контрольной работе. Такое положение дел, как нетрудно понять, не может не сказаться:

1) на *характере продуктивной деятельности ученика*. Запрос (именно это оценивается) на репродукцию «блокирует» рефлексивные и поисковые действия ученика, то есть – «блокирует» учение. От школьника никто не требует проявить свою способность справиться с новой, нетривиальной задачей. Он учится как элемент класса, а не как самостоятельная единица. Он в классе – объект, а не субъект, индивид, а не личность.

Но и это только часть той мины (беды), которую мы «закладываем» в виде, пусть не формулируя отчетливо, результатов учения. «...Современная методологическая теория утверждает, что *сегодняшнее общество требует не индивидуального действия, а действия кооперативного*. Новой ценностью становится общее действие, *кооперативная мыследеятельность*. Определяя задачи педагогики, один из основателей этого направления Г.П. Щедровицкий отмечает, что мы должны учить ребенка осваивать способы такой деятельности...»¹ Оставляя же контрольно-оценочные механизмы целиком в руках педагога, ориентируя их на оценку индивидуальных достижений школьника, мы просто не вправе рассчитывать на то, что выпускник будет готов к новому запросу общества;

2) на *феодальном характере взаимодействий между учителем и учеником* (учитель всегда прав, если не прав – смотри пункт первый). Оставляя за учителем эксклюзивное право «на оценивание», мы не сможем добиться ясных и единых для всех критериев успеха, что неминуемо будет увеличивать тревожность ученика. На том же семинаре (смотри выше) К.Н. Поливанова привела очень любопытные данные, полученные при обработке анкет, которые сопровождали исследование PISA.

Таблица 2

	РФ	Среднее международное
Я очень напрягаюсь, когда выполняю домашние задания	39	29
Я беспокоюсь, что получу плохие оценки	72	59

Вывод напрашивается сам собой: домашнее задание и оценка, выставленная за его выполнение, никак не являются, в том виде, который есть, элементом учебного процесса. Это – контрольная работа (экзамен), оценивание которой идет по правилам не совсем (или совсем) не известным исполнителю. Здесь мне почему-то вспоминается сцена суда из пьесы Бомарше «Шумный день или женитьба Фигаро».... Каждый день по несколько экзаменов.... Коллеги, а нам собственных детей не жалко?

¹ Башев В., Фрумин И. Коллективное и индивидуальное в образовательном результате. На путях к новой школе. СПб., 2001. № 2.

Рассуждая далее в этой логике, уместно, как мне кажется, вернуться к обсуждению особенностей российской системы образования в контексте исследования PISA-2003¹. Как известно, инструмент PISA состоит из двух частей: теста и вопросника, который позволяет выявить специфические особенности системы образования той или иной страны. На вопросы отвечают ученики и школьные администраторы. Я, следуя за К. Поливановой, выбрал из вопросов, на которые отвечали ученики, лишь те, ответы на которые существенно отличались. Существенным отличием я принял разницу от среднего значения по всем странам более чем на 10 %.

Таблица 3

№	Показатель	РФ	Среднее	Выводы
1	Я напрягаюсь, когда мне приходится выполнять домашние задания	39	29	Ученики все время «под контролем»
2	Я беспокоюсь, что получу плохие оценки	72	59	
3	Я так часто решаю задачи по математике, что чувствую, что могу решить их даже во сне	24	34	
4	Когда я решаю задачи по математике, я часто стараюсь найти новый способ решения	31	49	Основной принцип – дрессура
5	На уроках шум и беспорядок	16	36	
6	Преподавателю приходится долго ждать, пока учащиеся успокоятся	18	32	
7	Учащиеся долго не приступают к работе после начала урока	15	29	a) Жесткая дисциплина; б) отсутствуют «шумные» виды работ
8	Преподаватель дает учащимся высказать свою точку зрения	71	59	Самое страшное – это считается нормой и «свободой»
9	Я думаю о том, как может быть использована математика в повседневной жизни	67	53	
10	Когда я занимаюсь математикой, я стараюсь установить связи между изучаемым материалом и тем, что выучил по другим предметам	56	44	Отвечаем на вопросы не как думаем, а как надо (принцип «У-2» – «угадать и угодить»)
11	Я чувствую себя частью коллектива	92	81	
12	Мне кажется, что я нравлюсь тем, с кем учусь	51	86	Внутренняя противоречивость
13	Школа научила меня принимать решения	86	53	Без комментариев

Понятно, что данное сравнение с точки зрения социологии не слишком показательно. Что такое среднее международное значение»? Если честно, то это «средняя температура по больнице», которая, как известно, мало о чем говорит. Если бы мы, например, сравнивали ответы на вопросы россиян – участников исследования, с теми, которые показали школьники какой-то конкрет-

¹ См. подробнее: Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / А. Венгер, Г. Калимуллина, А. Каспржак, О. Соколова, К. Поливанова, Ю. Тюменева; под общ. ред. А. Каспржака, К. Поливановой. М. : Логос, 2006. Доминантой исследования 2003 года была математика. Поэтому основная часть вопросов, сопровождающих исследование, касалась именно ее.

ной страны, – это другое дело. По-хорошему, надо было бы взять профили ответов по каждой из стран, найти среднее квадратичное отклонение от среднего значения и лишь затем смотреть на российские показатели. Да и говоря о значительном отклонении, следует обосновать, что 10 % – это именно то, что надо. Делать этого я не буду, так как показать хочу только тенденцию. Для этого же, как мне кажется, достаточно провести прямое сравнение российских данных со средним значением по всем странам и считать, что отличие именно в 10 % является значимым. Посмотрим, что получилось.

Я не буду подробно комментировать данные. Очевидно одно: российский школьник – это мало инициативный, слегка лицемерный подросток (исследование проводилось среди школьников 15 лет), работающий «под контролем» и считающий, что все, что с ним происходит вполне нормально. Думаю, что происходит это в значительной степени из-за использования российской школой именно такой как есть системы оценивания.

Перехожу к выводу по данному разделу. Он прост. Не имея ресурсов для того, чтобы осуществлять мониторинг учебных достижений школьников в классе (осуществлять образовательное оценивание), учителя подменяют его селективным оцениванием. Это вызывает:

- пересмотр (подмену) целей образования. Задача отдельной личности не решается, производится, как говорил Г. П. Щедровицкий, фиктивно демонстративный продукт;
- узаконивание феодальных отношений в классе и школе в целом. Школьник неминуемо попадает в «пристройку снизу», более того – это становится для значительной части выпускников не только нормой, но и потребностью. Школа начинает работать на воспроизведение феодализма, раболепства в каждом ученике и обществе в целом. Все, одним словом, по Б. Брехту:

Шагают бараны в ряд,
Бьют барабаны,
Кожу для них дают
Сами бараны;

- массовое блокирование интерактивных методов обучения, тех, которые ориентированы на создание условий для формирования у учеников школ ключевых компетентностей.
- Одним словом, существующие оценочные процедуры не только не позволяют судить об истинных учебных достижениях школьников, но и являются веригами, кандалами, сдерживающими ее развитие.

Что делать?

Надо быть очень наивным человеком, чтобы предложить простой и быстрый выход из сложившейся ситуации. На таком способе «взаимодействия» института с учеником многие десятилетия (столетия) строилась

отечественная школа. Более того, как писал П. Каптерев педагогические идеалы русской школы ветхозаветны по своей сути. «...В педагогии Ветхого Завета царит, вообще говоря, суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нем глава семьи – все, его права громадны, а члены семьи, домочадцы находятся в полном распоряжении домовладыки. Их личности малоцены, ничтожны, отношение к ним главы семьи сурово...»¹ Именно эти идеалы транслируются и на общество, и на школу.

Впрочем, дело так обстояло не только в России. Позволю себе вернуться к упоминавшейся уже выше работе Э. Кей «Век ребенка», написанной в начале прошлого века. Она пишет: «...Когда я слышу педагогические рассуждения и громкие слова «самодеятельность», «индивидуальное развитие», «свободный выбор», – все это напоминает мне музыку при жертвоприношении людоедов. Ибо как только дело доходит до осуществления этих прекрасных идеалов, каждый учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменениями предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву методам и системам, экзаменам и отметкам, которыми никто не хочет поступиться...»²

Но время-то изменилось, изменилась и школа в развитых странах тоже. Очень показательными, на мой взгляд, являются рассуждения известного кинорежиссера Александра Митты, которые он недавно высказал в интервью по случаю своего 75-летия.

«...Кого может заинтересовать выпускник русской киношколы? Никого, потому что он ничего не знает.... <...> Кинематограф – это не просто профессия, это ремесло. В Германии, например, где я преподаю, первое, чему учат студентов, – открывают дверь в электронную монтажную. Пока он не освоил электронный монтаж, он никуда деться не может <...>.

– То есть, получается, у нас плохое образование?

Вопрос не в том, хорошее или плохое у нас образование. Вопрос в том, соответствует ли оно международным критериям... <...>. Приведу вам один пример. В немецкой киношколе ректор ставит студенту за хорошую работу оценку ниже, чем, как мне кажется, он заслуживает. Я спрашиваю: «Почему? Это же талантливый парень!» А ректор мне говорит: «Я не могу за него отвечать. Он не был достаточно дисциплинирован в процессе работы»... <...>. Работа сегментируется на много этапов: на развитие первоначальной идеи, на ее более подробное описание <...> на работу с разными сотрудниками. И всем этим элементам, разбитым на части, и учит западная кино-

¹ П. Каптерев. История русской педагогии. СПб : Алетейя, 2004.

² Эллен Кей. Указ. соч.

школа. Как сказал Гете, «чтобы понять целое, надо разбить его на части». А у нас это все в куче, и у мастера критерием оценки выступает принцип «мне нравится – мне не нравится». Никакой учебы в этом, с моей точки зрения, нет. Я вообще представить себе не могу, чтобы серьезный европейский педагог сказал своему студенту, что ему что-то там нравится или не нравится. Он же из другого поколения, он смотрит исходя из других моральных, эстетических и социальных принципов. Там все судят только по принципу «грамотно – неграмотно». Учеба заключается в этом. Хирург никогда не скажет студенту, препарирующему труп: «Мне не нравится, как ты держишь скальпель». Он скажет: «Ты плохо продумал план операции...<...>. Вот это правильный подход. А у нас такой эмоциональный контакт мастер – ученик. По-моему, это бесперспективно. Приятно, когда ребята, на которых ты время потратил, называют тебя своим Мастером, но я всегда к этому отношусь с большой ironией.

Я понимаю, что это не укладывается в стереотипы. А на самом деле я ничему, кроме профессиональных навыков, не учу, и если у меня есть какая-то своя точка зрения, я держу ее при себе. Смешно, я же на два поколения старше своих учеников, как я могу им говорить, что мне нравится, а что нет? Но эта моя точка зрения в России непопулярна...»¹

Как говорится – ни добавить, ни убавить. То есть нам просто необходимо предложить пути модернизации существующей системы оценивания, которая в среднесрочной перспективе позволит переориентировать российскую школу на решение новых, адекватных времени задач. Дабы не изобретать велосипед, давайте посмотрим, как эти задачи решали школы развитых стран.

Начало изысканий по вопросам оценивания в западной школе пришлось на 60-е годы прошлого столетия и было связано с двумя вещами: переходом на работу в логике компетентностного подхода (смотри материалы двух предыдущих конференций) и необходимостью оценки уровня коммуникативной компетентности (кооперативная мыследеятельность – смотри выше).

Приверженцы компетентностного подхода обращали внимание на то, что эффективность школьной отметки зависит, прежде всего, от того, в какой степени ученик сможет интерпретировать оценку, закодированную в виде символа (отметки). Так стали появляться работы, вестись эксперименты по определению критериев оценивания той или иной ученической отчетности, которые предъявлялись ученику изначально. Сопутствующие экспериментам исследования показали, что если критерии становились «открытыми», не менялись от урока к уроку, школьник (студент) перестает быть объектом и становится субъектом образовательного процесса. Отмет-

¹ По материалам сайта <http://news.made.ru/culture> 28.03.08. Источник: Деловая газета «Взгляд». Журналист К. Щербино.

ка же перестает быть средством опосредованного управления и манипулирования учеником. Это приводило также к развитию у ученика рефлексивных навыков (самооценке), которые в традиционной школе формируются стихийно.

Второй очень важный вывод касался того, что различные школы использовали различные критерии оценивания одних и тех же работ, исходя из специфики конкретной школы (решаемых ей задач). Общими остались лишь следующие принципы:

- Оценка накапливается. Тройка – это оценка (поощрение) за сделанное, а не наказание;
- Шкала оценивания многобалльная, отличная оценка ставится не за все выполненное, а за определенную часть;
- Качество оценочной схемы определяется ее возможностью в плане исключения субъективизма. Это могло достигаться за счет как самой схемы оценивания, так и их сочетания. Например: *учитель + школа + самооценка + взаимооценка*.

Параллельно шла работа (ей в основном занимались психологи) по определению эффективности работы групп. Они были вынуждены отказаться от существующего принципа: решает определенный тип задач – компетентен, не решает – некомпетентен (в этом конкретном типе задач). На мой взгляд, определенным прорывом здесь являлась разработка и применение схемы определения коммуникативной компетентности Грайса (1964 год). Это уровневая схема, которая определяет уровни сформированности у личности коммуникативной компетентности так:

- 1) нарушение правил по незнанию (отсутствие опыта или отсутствие «осредствленности»);
- 2) знание и соблюдение правил (классическое школьное обучение);
- 3) осмысленное нарушение правил (неконформистская протестность как условие субъектности или способность играть с правилами, манкировать (тактика «умного троекника»);
- 4) не просто нарушение правил, а полное их изменение. Высшая компетентность – уметь пересекать границы (быть героем).

Обратите внимание – эта схема нова тем, что она регламентирует не ресурсы, за счет которых личность разрешает проблему, а результат.

Если теперь соединить то, что было сделано исследователями, которые занимались компетентностным подходом и психологами, то мы увидим, что к наиболее перспективному способу оцениванию по отношению к желаемому результату следует отнести такие способы, которые, в первую очередь, исключают субъективизм. Это достигается за счет того, что:

- процедуры оценивания «применяются» к отчуждаемым продуктам, представленным учащимися;
- оценивание осуществляется с нескольких позиций (далее отметки-оценки складываются) по согласованным и максимально «проявлен-

ным», «не вкусовым», согласованным всеми участниками образовательного процесса критериям качества продукта (не отношения к тому, как он делался).

Так получается многобалльная, накопительная, адаптивная к различным видам деятельности ученика, максимально прозрачная, многоуровневая оценочная шкала. Именно такие шкалы используются сегодня в школах развитых стран. Это приводит к активизации учебной деятельности школьника, разнообразию применяемых учителями педагогических техник (технологий), ориентированных на «проявление» новых (не востребованных массово ранее) образовательных результатов.

Итак, если попробовать подвести краткий итог всему вышесказанному, я утверждаю следующее.

1. То, что официально оценивается в школе (вносится в сертификат), в значительной степени определяет содержание образования, доминирующие способы учения-обучения, характер взаимодействия между учителем и учеником, а следовательно – образовательные результаты и эффекты, которые являются подлинными результатами образования.

2. Именно через изменение способа оценивания образовательных результатов можно и нужно начинать реформировать школу. Это самый эффективный способ, так как именно в момент обсуждения критериев и способов оценивания мы сможем начать дискуссию относительно новых образовательных результатов и, следовательно, актуализировать деятельность учителя, школы, образовательных систем.

Здесь можно было бы закончить. Но так как наша конференция научно-практическая, не могу не удержаться от соблазна дать рекомендации коллегам, тем, кто сегодня работает в образовании.

Не думаю, что нужно ждать реформы сверху. Эксперимент с ЕГЭ показывает, что это практически бесперспективно. Именно поэтому позволю себе дать рекомендации практикам – руководителям школ, в первую очередь.

Следует демпфировать ориентацию контроля на «знаниевую» сторону образования за счет введения внешнего текущего и итогового контроля, направленного на обеспечение личностного роста ученика, его самореализации по отношению к образовательным областям. Это надо делать на уровне Федерации и региона, но можно делать и на уровне школы. Инструментами тестирования могут и должны стать открытые задания международных сопоставительных исследований, прошедшие содержательную и культурную адаптацию. Введение такого рода контроля не может не изменить задач, стоящих перед учителем, характера его взаимоотношений с учеником (они становятся «подельниками») и, как следствие, характера учения.

В ходе проведения такого рода внешнего по отношению к тандему «учитель-ученик» контроля. Он должен быть ориентирован не на проверку внешне заданного содержания, а на внутреннее содержание образования, являющееся результатом деятельности ученика.

Сделать открытыми для всех субъектов образовательного процесса (прежде всего – учителей, учеников и их родителей) критерии и схемы (процедуры) оценивания. Это не только снимет нервозность (первопричина тревожности), но и позволит нормативно закрепить:

а) дифференциацию оценки относительно типа работ (что-то может, например, оцениваться по системе «зачет-незачет», по самому факту участия в этой работе и т. д.). То есть ввести и закрепить в школе уровневый подход;

б) дифференциацию оценки относительно ее субъекта (введение портфолио, например, который состоит из внешней (учительской) оценки, самооценки, взаимооценки и т. д.).

Такого рода действия позволяют, по моему мнению, начать преодолевать те негативные тенденции, которые были обозначены мной выше. И делать это надо начинать «вчера». Каждому учителю, лучше – школе. Дожидаться того, что эти изменения будут инициированы властью, смысла, как мне кажется, нет. Я же уже вспоминал Брехта.

ШКОЛА ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТИ ШКОЛЫ

Школа возможностей. Чьих? Если следовать гуманистическим теориям – ученика, потребителя образовательной услуги. При этом нетрудно догадаться, что исключительно все «нависающие» над ребенком (подростком, юношой, молодым человеком) организаторы образовательного процесса именно к этой группе себя причисляют. Школа в их текстах (концепциях, программах, проектах и т. д.) представлена так, что в ней управление ориентировано на поддержку преподавания, которое, в свою очередь, содействует самостоятельному, ответственному учению школьника. И все на этой словесной картине выглядит хорошо. Ну, осталось где-то что-то подкрутить и...

Но если присмотреться к происходящему более пристально, как говорится, «вооруженным глазом», то становится понятно, что дело обстоит совсем не так. Вся иерархическая образовательная лестница сконструирована таким манером, что «...школы обучают только тех, чей каждый шаг в обучении соответствует заранее установленным мерам социального контроля...»¹. Именно под репродукцию этой схемы «воспроизведения образцов культуры, накопленных человечеством» (еще одно лукавство) уже несколько столетий устроена современная массовая школа.

Но время неумолимо движется вперед. Вхождение в информационное общество меняет требования к результатам и, как следствие, организации образования. Более того, практика работы систем образования различных стран в последние 30–40 лет показала, что «...обозначение результатов (целей) образования через набор учебно-предметных содержательных единиц является сегодня бесперспективным. Как следствие, результаты образования мигрируют от нормирования деятельности учителя («...познакомить ученика с...») – к определению планируемых учебных достижений, которые достигаются в определенным образом организованном образовательном процессе (процессе учения). Образно говоря, *человек обученный уступает место человеку обучающему...*»². Другими словами, школа информационного общества должна стать местом приобретения учеником своего собственного социального опыта. Страшно сказать, но при этом содержание образования надо понимать не как совокупность основ наук, а «...как педагогически адаптированный социальный опыт... взятый в данном аспекте во всей его структурной полноте...»³. Доминирующий же механизм приобретения этого опыта – самостоятельное, ответ-

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты работ разных лет). М. : Просвещение, 2006.

² Каспржак А. Информационное общество и школа : учебно-методические материалы к курсу повышения квалификации. М. : Российская политическая энциклопедия, 2008.

³ Краевский В. Содержание образования – бег на месте. М. : РАО, 2000.

ственное действие ученика. Появится же оно, это самое место свободного действия, в том и только в том случае, если с учеником-субъектом будут взаимодействовать учитель, школа, система, имеющая свои собственные степени свободы, то есть возможности.

Итак, *появление школы учения (возможностей) связано с возможностями школы*, которые регламентируются в любой стране государственными образовательными стандартами. Сделаем теперь следующий шаг.

Битвы со стандартом, которые потрясают российское педагогическое сообщество вот уже почти двадцать лет, немного отодвинули на второй план дискуссию по вопросу структуры и содержания Базисного учебного плана. Это, как мне кажется, весьма печально, поскольку за красивыми словами о целях и задачах образования стоят те или иные единицы содержания, которые в строго отведенные часы должны быть освоены школьниками. А за этим – учебные пособия, адекватные им технологии и техники и в конечном счете содержание выпускного теста достижений (в нашем случае – Единого государственного экзамена). За скучными и сухими часами стоят *возможности* региона, школы, ребенка, такая мелочь, как объемы государственного финансирования. Одним словом, вещи, определяющие облик каждой конкретной школы, шире – современной российской системы образования.

Но, несмотря на внешнюю, по отношению к делам сущностным, идеологическую сечу политиков и так называемых концептуалистов, Базисный учебный план менялся. Увеличивалась или уменьшалась аудиторная нагрузка, время, выделяемое на ту или иную образовательную область, учебный предмет; появлялась и пропадала национально-региональный, региональный и школьный компонента и т. д. По этим изменениям, я уверен, можно судить от том, *в каком именно направлении и как «быстро»* движется отечественная школа из сегодняшнего состояния в прогнозируемое, и вообще – есть ли этот самый «образ будущего» в головах идеологов реформ. Если же сравнить этот процесс с аналогичными изменениями в школах других стран мира, то можно говорить о согласованности или несогласованности изменений, происходящих в нашей стране и мире.

Одним словом, отдавая должное концептуалистам, я все-таки позволю себе сузить поле поиска до вещей «земных», но, как мне кажется, крайне важных, определив в качестве объекта исследования Базисный учебный план школ РФ, предмета – динамику его изменений «в зеркале» аналогичных процессов, происходящих в других странах. Но прежде чем изучать базисные учебные планы, необходимо обсудить саму идею стандартизации образования, различные подходы к этой проблеме.

1. Постановка проблемы, или Еще немного общих рассуждений...

Если отбросить нюансы, то можно сказать, что в мире существует два подхода к управлению государством образовательными системами посред-

ством организации содержания образования. Это государства с так называемыми централизованными и децентрализованными системами образования. Представители обеих систем называют управляющий механизм стандартом, но если в странах с централизованными системами управления он задается через учебный план и набор учебных программ, то у другой группы осуществляется через формулировку результата и условия его достижения, то есть – нормированное ожидание.

Сразу оговоримся, что, к сожалению или счастью, сегодня не существует единой трактовки понятия образовательный стандарт (как, впрочем, таких понятий, как содержание и качество образования), но налицоует единство в понимании того, что для достижения планируемых результатов в условиях массового обучения самостоятельность, как и свободу каждого элемента образовательной системы, надо нормировать. Именно эту норму, выраженную подчас различным набором документов, мы и будем называть стандартом.

«К концу XX века человечество, осознав достоинства и недостатки каждой из систем, стремится к балансу, пропорциональному соотношению между противоположными подходами, ведет поиск «золотой середины»¹. Это выражается в следующем. Государства с централизованными образовательными системами (Франция, Япония и др.) увеличивают степени самостоятельности школ, оставляя «лакуны» в учебных планах и программах и одновременно вводя системы тестирований. Децентрализованные же системы (США, Англия, Канада и др.) пытаются усилить влияние государства, предписывая набор обязательных для изучения учебных предметов и/или вводя систематические тестирования уровня учебных достижений школьников различных возрастов.

В этом смысле система образования современной России занимает обособленное место. С одной стороны, историческая традиция нашей страны (вовсе не СССР) такова, что ее педагогические идеалы лежат в области жесткого управления учебным процессом вплоть до его полной унификации, с другой – внешняя ориентация «на либерализм» заставила включить в проект стандарта второго поколения и требования к уровню достижений учащихся, и требования к условиям. Более того, элементарный анализ образовательных систем показывает, что определяющей характеристикой типа управления образованием является форма правления государством. Унитарные государства имеют, как правило, централизованные образовательные системы; федерации и конфедерации – децентрализованные.

При всех неопределенностях сущностным, как мне кажется, является, прежде всего, то, что идем мы «из СССР», система образования в котором

¹ Воскресенская Н. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательных стандартов. Материалы к семинару «Актуальные проблемы построения систем национальных образовательных стандартов» МО РФ. НФПК. М., 2000.

была централизованной в классическом смысле этого слова. Это означает, что, анализируя динамику изменений в Базисном учебном плане, надо говорить о появлении в нем свобод, а не об их ограничении. Стандарт для нас, рожденных в СССР, прежде всего «ограничитель государственного диктата» на уровне региона, школы, учителя, ученика. Итак, далее мы будем рассматривать стандарт как механизм, гарантирующий всем субъектам системы образования свободы-возможности. При этом *возможность* будем понимать как «...благоприятное условие, обстоятельство; ситуация, при которой можно что-нибудь сделать»¹.

2. Изучение «объекта» и «предмета» (базисного учебного плана РФ, характера его изменений²)

За точку отсчета (начало изменений) возьмем «Учебный план средней общеобразовательной школы на 1988–1989 учебный год³ (вариант 1)»⁴. Это последний учебный план советской школы. Справедливости ради надо сказать, что хотя он слегка изменился в 1985–1988 годах под шквалом атак реформаторов времен горбачевской перестройки, но, при этом сохранил все существенные черты, присущие любому учебному плану советской школы. Далее, учебные планы 1993⁵, 1998⁶, 2004⁷ годов. И, наконец, проект федерального государственного образовательного стандарта, который представлен пока Базисным учебным планом для начальной и основной школы, который мы для простоты будем далее обозначать как БУП-2008⁸.

Сопоставительный анализ будет произведен по следующим параметрам (характеристикам): статус документа, структура и наполнение учебного плана (в том числе распределение времени между его компонентами – инвариантным и вариативным и образовательными областями, учебными

¹ Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. М. : Русский язык, 1999.

² Полная версия этого раздела была представлена в докладе автора этого текста «Новая российская школа – от «типового» учебного плана к «базисному-2008»: круг замкнулся», который был сделан в феврале 2009 года на конференции «Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше?»

³ Письмо Министерства просвещения РСФСР от 11 апреля 1988 года №35-М // Сборник приказов и инструкций Министерства просвещения РСФСР. 1988. № 16.

⁴ Вариант 1 избран для анализа как типовой, максимально распространенный. Всего планов было пять (именно в этом и состояло «введение перестройки»). Впрочем, эти варианты не имели существенных отличий. Первый – основной; второй и третий – увеличено время на музыку и ИЗО; четвертый – введение «Математики и конструирования», пятый – интеграция ИЗО и предмета «Окружающий мир». Все изменения касались начальной школы.

⁵ Решение коллегии Министерства образования РФ № 5/1 от 24.03.93 / МО РФ, институт общеобразовательной школы РАО. М., 1993.

⁶ Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации (приказ Минобразования России от 09.02.98 № 322).

⁷ Федеральный базисный учебный план для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования (приказ Минобразования России от 09.03.2004 № 1312).

⁸ <http://standart.edu.ru>

предметами), максимально допустимая аудиторная нагрузка. Далее, выделив «типовoy учебный план», соотнесем его с аналогичными документами нескольких стран и сделаем выводы.

1.1. Определение статуса документа

Напомним, по своему статусу Базисный учебный план является нормативным документом прямого действия, регламентирующим организацию образовательного процесса в любой общеобразовательной школе, расположенной на территории России на всех ступенях обучения с учетом государственного образовательного стандарта. Он выступает одновременно и в качестве документа, задающего внешние рамки возможных решений для коллективов общеобразовательных школ, и в качестве одного из основных механизмов, обеспечивающих вариативность: учебный план школы утверждается директором и лишь согласуется с учредителем. Исходя из этого можно утверждать, что статус данного нормативного документа определяет индивидуальные возможности школы в рамках действующего стандарта (законодательства). Именно с этой позиции давайте посмотрим на данные, представленные в табл. 1.

Таблица 1

БУП – год	Статус документа
1988	Письмо, которое определяет 5 вариантов учебного плана (право выбора имеет школа)
1993	Нормативный документ, который <i>определяет количество часов на изучение образовательных областей, устанавливает нагрузку учащихся</i>
1998	Нормативный документ, определяющий распределение учебного времени, отводимого на изучение различных <i>образовательных областей</i> , обязательную минимальную нагрузку учащихся, максимальный объем учебной нагрузки учащихся на каждый год обучения, условия финансирования
2004	Нормативный правовой акт, <i>устанавливающий перечень учебных предметов и объем учебного времени, отводимого на их изучение, по ступеням общего образования и по учебным годам</i>
2008	По своему общественному статусу федеральный государственный образовательный стандарт общего образования является важнейшим механизмом реализации основной миссии образования – формирования российской идентичности как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны (выделено авторами Стандарта). <...> По своему юридическому статусу федеральный государственный образовательный стандарт общего образования представляет собой систему требований к результатам общего образования, его содержанию и условиям его осуществления на всей территории Российской Федерации, яв-

	<p>ляясь, таким образом, механизмом реализации как конституционного права каждого ребенка на получение общего образования, так и ответственности всех субъектов национальной образовательной системы за соблюдение этого права.</p> <p><...></p> <p><i>...определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, состав учебных предметов и направлений внеучебной деятельности, распределяет учебное время, отводимое на освоение содержания образования по классам, учебным предметам.</i></p>
--	---

Данное сопоставление позволяет сделать такие выводы.

1. С 1993 года Базисный учебный план становится нормативным документом, коим и является по сей день. Напомним, что БУП-2008 – проект. Но наметившаяся в этом проекте тенденция размывания статуса документа настораживает. Отсутствие простых, инструментальных способов проверки соблюдения правил неизбежно ведет к произволу чиновников на всех уровнях. Это, как говорится, аксиома, истина, не требующая доказательств.

2. Застарелая дилемма «образовательная область – учебный предмет». Приверженцы выставления требований по отношению к образовательной области, торжествующие в девяностые, выступали на самом деле за вариативность образовательных программ, интеграцию компонентов содержания образования внутри образовательных областей и индивидуализацию учебных траекторий школьников и потерпели поражение.

Одним словом, можно утверждать следующее.

- Если принять проект стандарта в том виде, который есть, то время окончательного закрепления статуса документа как нормативного, рамочного, в очередной раз может быть отложено до лучших времен.
- Победа «предметного» лобби, состоявшаяся в 2004 году, говорит о том, что мы продолжаем задавать содержание образование через совокупность педагогически адаптированных основ наук.

1.2. Структура и наполнение Базисного учебного плана

На первый взгляд, Базисный учебный план – документ достаточно простой и понятный. Но если посмотреть на него как на нормативный документ, который, во-первых, обеспечивает единство образовательного пространства, сохраняя при этом возможности для маневра и школе, и ученику, защищая одновременно последнего от произвола, то… все становится не так очевидно.

Напомним, что в структуру учебного плана входят *инвариантная и вариативная части*, призванные обеспечить сочетание того самого единства требований к школьному образованию во всей стране с учетом личностных особенностей, интересов и склонностей каждого, запросом их семей. Разделение же компетенций в области образования отражается в учебных

планах посредством выделения *федерального, регионального и школьного компонентов*. То же, что я назвал выше «защитой от педагогического произвола», достигается фиксацией *распределения часов по областям и/или учебным предметам и максимально допустимой аудиторной (учебной) нагрузки*.

Начнем с анализа структуры документа, определяющей соотношение инвариантной и вариативной частей (табл. 2).

Таблица 2

БУП – год	Структура документа
1988	Письмо, которое определяет 5 вариантов учебного плана (право выбора имеет школа)
1993	Состоит из двух частей: <i>инвариантной</i> и <i>вариативной</i> . БУП – основа для разработки регионального учебного плана. Разрабатывается школой с учетом рекомендаций региона
1998	Состоит из двух частей: <i>инвариантной</i> (федеральный компонент) и <i>вариативной</i> (региональный и школьный компоненты). Разрабатывается школой с учетом рекомендаций региона
2004	Состоит из трех компонентов: <i>федерального</i> (не менее 75 %); <i>регионального</i> (не менее 10 %) и <i>школьного</i> (не менее 10 %). Соотношение определяется субъектом федерации
2008	Состоит из двух частей: <i>инвариантной</i> и <i>вариативной</i> . В начальной и основной школе инвариантная и вариативная части должны составлять 65 % и 35 % соответственно, возможное отклонение может составлять не более 5 %. Представлено три варианта базисного плана (!!!)

Смотря на эту таблицу, нетрудно сделать следующий вывод. Движение в сторону высвобождения региона, школы, каждого отдельного ученика, имевшее место в девяностые годы, сменилось регламентацией свобод БУПОМ-2004 и, наконец, ее «имитацией» в проекте стандарта. Но почему? – спросит меня оппонент. Ведь на «вариативность» (читай – творчество) проектом стандарта отводится не менее 30 % учебного времени? Если смотреть на цифры «в лоб», то действительно можно сделать подобный вывод. Я же предлагаю «копнуть» чуть-чуть глубже и убедиться, что слово «имитация» мной употреблено не просто так.

Во-первых. Проект стандарта 2008 определяет содержательное ядро, которое в отведенные 65 % учебного времени пройти просто немыслимо. Чтобы убедиться в этом, сопоставим содержание по двум предметам: физике и русскому языку в проекте стандарта (по одной из тем), разработанной группами В. Фирсова¹ (2001 год) и А. Кондакова² (2008 год).

¹ Министерство образования РФ, Национальный фонд подготовки кадров. Требования к уровню подготовки выпускников. М. : МИПКРО, 2001.

² <http://standart.edu.ru>

Здесь, как мне кажется, комментарии излишни. Хочу лишь заметить следующее:

- курсивом в тексте проекта стандарта В. Фирсова выделены дидактические единицы, подлежащие обязательному изучению, но не обязательному усвоению всеми учащимися (это надо объяснять, но не спрашивать);
- расхождения минимальны (они подчеркнуты). Причем для любого человека, который хоть немного разбирается в физике, ясно, что материалы идентичны (кое-где имеют место более общие формулировки).

Что касается сопоставления материалов по русскому языку (табл. 4), то они настолько красноречиво говорят сами за себя, что я воздержусь от комментариев.

Таблица 3

Проект В. Фирсова. Механика – первое поколение (минимальное содержание образования)	Проект А. Кондакова. Механика – второе поколение (фундаментальное ядро)
<p>Механическое движение. <i>Относительность движения</i>. Путь. Скорость. Ускорение. <u>Движение по окружности</u>. Инерция. Первый закон Ньютона. Взаимодействие тел. Масса. Плотность. Сила. Сложение сил. Второй закон Ньютона. Третий закон Ньютона. Импульс. Закон сохранения импульса. <i>Реактивное движение</i>. Сила упругости. Сила трения. Сила тяжести. Свободное падение. <u>Вес тела. Невесомость. Центр тяжести тела</u>. Закон всемирного тяготения. <u>Геоцентрическая и гелиоцентрическая системы мира</u>. Работа. Мощность. Кинетическая энергия. Потенциальная энергия взаимодействующих тел. Закон сохранения механической энергии. <u>Условия равновесия тел</u>. Простые механизмы. Коэффициент полезного действия Давление. Атмосферное давление. Закон Паскаля. <u>Гидравлические машины</u>. Закон Архимеда. <u>Условие плавания тел</u>. Механические колебания и волны. Звук</p>	<p>Механическое движение. Относительность механического движения. Путь. Скорость. Ускорение. Инерция. Первый закон Ньютона. Взаимодействие тел. Масса. Сила. Второй закон Ньютона. Третий закон Ньютона. Импульс. Закон сохранения импульса. Реактивное движение. Сила упругости. Сила трения. Сила тяжести. Закон всемирного тяготения. Работа. Мощность. Кинетическая энергия. Потенциальная энергия. Закон сохранения механической энергии. Момент силы. Условия равновесия твердого тела. Простые механизмы. Коэффициент полезного действия. Давление. Атмосферное давление. Закон Паскаля. Закон Архимеда. Механические колебания. <u>Резонанс</u>. Механические волны. Звук</p>

Таблица 4

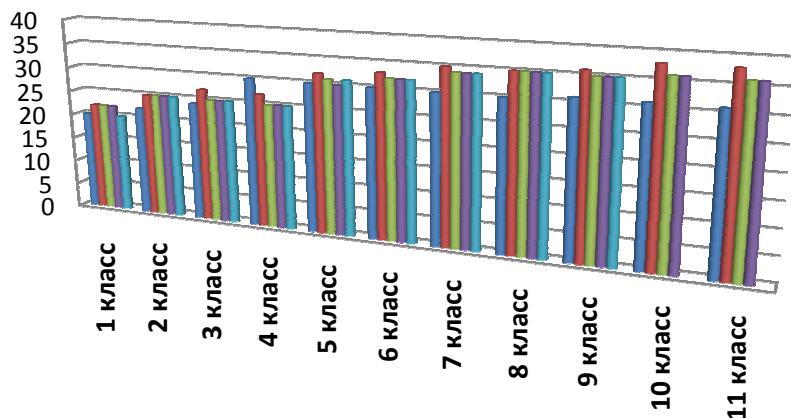
Проект Фирсова. Русский язык – первое поколение (минимальное содержание образования)	Проект Кондакова. Русский язык – второе поколение (фундаментальное ядро)
<p>Лексика и фразеология</p> <p>Слово – основная единица языка.</p> <p>Лексическое значение слова. Однозначные и многозначные слова; прямое и переносное значения слова.</p> <p>Синонимы. Антонимы. Омонимы.</p> <p>Стилистически окрашенная лексика русского языка.</p> <p>Исконно русские и заимствованные слова.</p> <p>Лексика общеупотребительная и лексика ограниченного употребления.</p> <p>Фразеологизмы; их значение и употребление. <i>Пословицы, поговорки, афоризмы и крылатые слова как явления фразеологической системы.</i></p> <p><i>Понятие об этимологии, истории происхождения слов и фразеологизмов</i></p>	<p>Лексикология и фразеология</p> <p>Слово как единица языка; лексическое и грамматическое значение слова; однозначные и многозначные слова, прямое и переносное значение, <u>метафорические и метонимические значения, механизмы формирования в слове вторичных значений</u>; синонимы, антонимы, омонимы, <u>паронимы; тематические группы лексики; активный и пассивный словарный запас, понятия архаизма, историзма, неологизма; сферы употребления русской лексики; разные стилистические пласти лексики (книжный, нейтральный, сниженный)</u>; исконно русские и заимствованные слова; понятие фразеологизма, его основные признаки и типы, использование фразеологизмов в речи; <u>типы толковых словарей, строение словарной статьи в толковом словаре.</u></p>

Во-вторых. Если не определено, кто именно распоряжается временем, выделенным на региональный (национально-региональный компонент), то с максимальной долей вероятности можно утверждать, что право это будет предоставлено не ученику, не школе. Смею предположить, что и региону свобод для маневра почти не останется. А это уже в условиях многонациональной, многоконфессиональной страны с федеративным устройством государства вообще опасно. Впрочем, это уже тема для отдельной дискуссии.

Перейдем теперь к изучению динамики изменений максимально допустимой аудиторной нагрузки учеников. Это необходимо для решения двух задач. Во-первых, попытаться увидеть, как мы «боролись» за здоровье ученика, а во-вторых, посмотрим, позволяет ли такая нагрузка требовать от ученика самостоятельной учебной активности (рис. 1).

Динамика изменений максимально допустимой аудиторной нагрузки учащегося

Количество часов в неделю



	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс
	класс	класс									
УП-1988	20	22	24	30	30	30	30	30	31	31	31
БУП-1993	22	25	27	27	32	33	35	35	36	38	38
БУП-1998	22	25	25	25	31	32	34	35	35	36	36
БУП-2004	22	25	25	25	30	32	34	35	35	36	36
Проект стандарта 2008	20	25	25	25	31	32	34	35	35		

Рис. 1

Анализ представленных на диаграмме и в таблице данных позволяет утверждать, что аудиторная нагрузка (шестидневная рабочая неделя, БУП для старшей школы в проекте нового стандарта пока не разработан) остается примерно на одном уровне (относительное исключение – 1993 год). Размер ее таков, что говорить о полноценной самостоятельной учебной работе старших школьников вообще не имеет смысла. Заметим, что дело здесь вовсе не в пресловутых санитарных нормах. Согласно трудовому законодательству РФ «...рабочее время – время, в течение которого работник в соответствии с правилами внутреннего трудового распорядка организации и условиями трудового договора должен исполнять трудовые обязанности, а также иные периоды времени, которые в соответствии с законами и иными нормативными правовыми актами относятся к рабочему времени. <...> ...не может превышать 40 часов в неделю»¹. Для работников же до 16 лет² устанавливается сокращенная

¹ См.: Трудовой кодекс РФ. 91. Понятие рабочего времени. Нормальная продолжительность рабочего времени.

² См.: Трудовой кодекс РФ. Сокращенная продолжительность рабочего времени.

рабочая неделя, которая не может превышать 16 часов в неделю. Так, что и здесь комментарии излишни.

Не менее интересно выглядят расчеты времени, выделенные на различные образовательные области. Мы много говорили о том, сколько времени «потеряли» естественники, что необходимо увеличить долю физической культуры, гуманитарных предметов. Посмотрим, что собственно изменилось за двадцать лет, соотнеся показатели учебного плана 1988 года и проекта стандарта 2008 (табл. 5, рис. 2). Все изменения на уровне шумов.

Таблица 5

№ п/п	Образовательные области	Год	Учебные предметы, компоненты	Σ	Аудиторная нагрузка, %
1	Языки и литература	1988	Русский язык и литература, иностранный язык	$(36 + 12) : 151$	31,8
		2008	Русский язык, литература, иностранный язык	$(21 + 13 + 15) : 145$	33,8
2	Математика	1988	Математика	$30 : 151$	19,9
		2008	Математика	$25 : 145$	17,2
3	Общественные науки	1988	История, основы Советского государства и права, Этика и психология семейной жизни	$(11 + 1 + 0,5) : 151$	8,3
		2008	История, обществознание	$(11 + 5) : 145$	11,3
4	Естественные науки	1988	География, биология, физика, химия	$(9 + 8 + 7 + 5,5) : 151$	19,5
		2008	Естествознание, биология, география, физика, химия	$(2+7+7+7+5) : 145$	20
5	Искусства	1988	Изобразительное искусство, музыка	$(2 + 2) : 151$	2,6
		2008	Музыка, изо, МХК	$7 : 145$	4,8
6	Физическая культура	1988	Физическая культура	$10 : 151$	6,6
		2008	Физическая культура	$10 : 145$	6,9
7	Технологии	1988	Трудовое обучение	$12 : 151$	7,9
		2008	Технологии, ОБЖ, ИКТ	$(4 + 3 + 3) : 145$	6,9

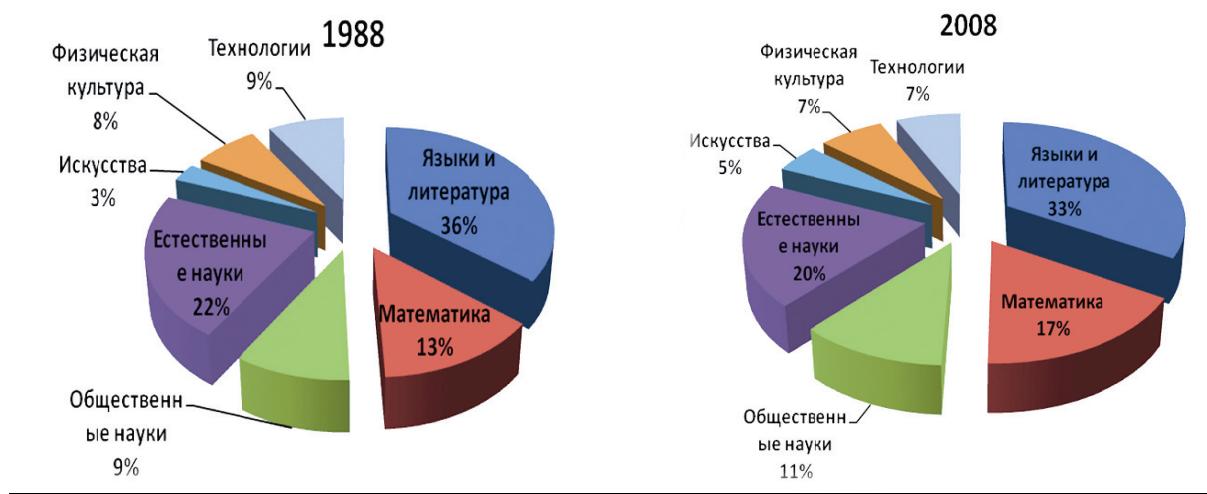


Рис. 2

Еще более показательным является изучение динамики школьных и ученических свобод, которые мы попробуем проследить по времени, которое отведено на курсы по выбору (элективные курсы) в начальной и основной школе (хотется иметь законченную картину). Здесь мы обратимся к данным, рассчитанным для пятидневной рабочей недели, поскольку именно такой режим работы для массовой школы стал нормой (рис. 3).

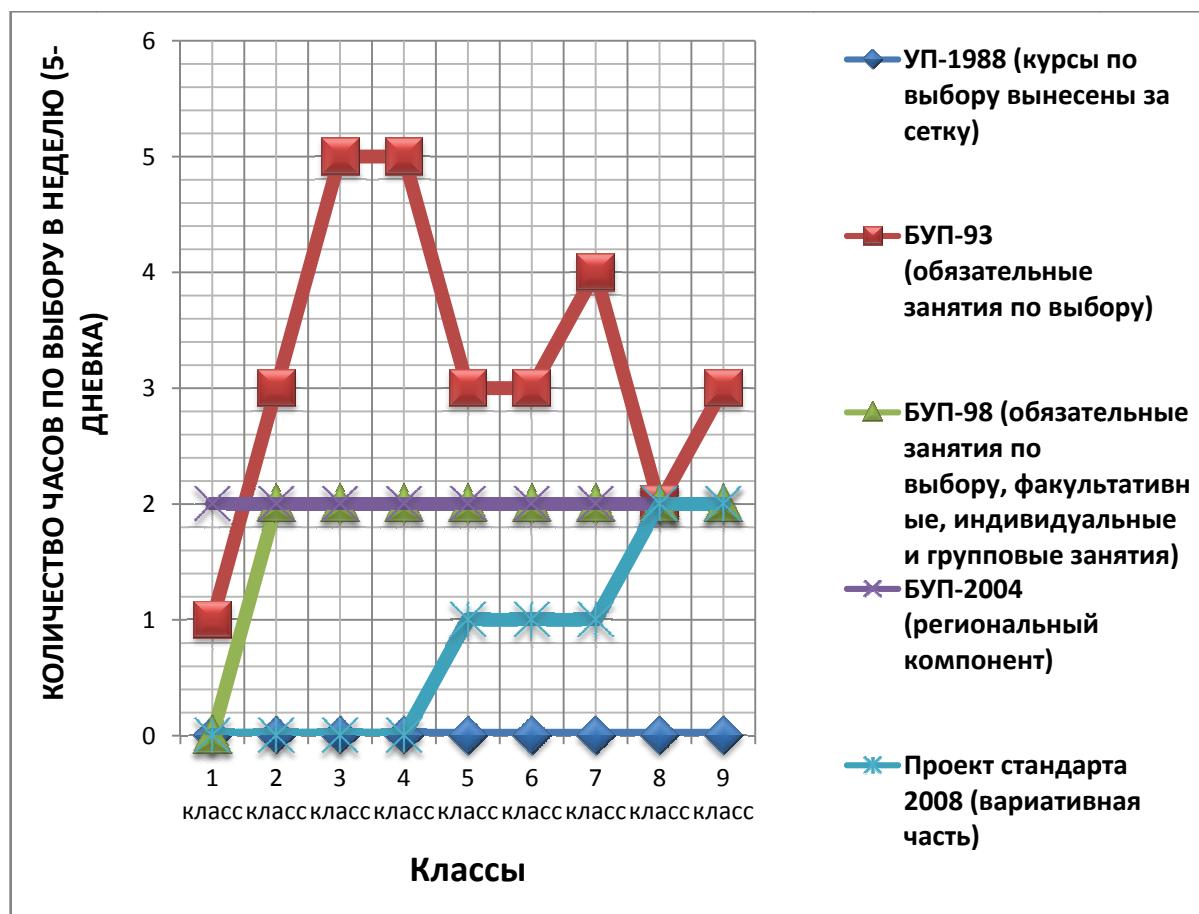


Рис. 3

Очевидно, что единственный план, который предполагал наличие ощутимого выбора – БУП-93. При очень большей, непомерной учебной нагрузке (рис. 1) он все-таки давал возможность строить школьнику индивидуальную образовательную траекторию. Да, он не мог отказаться ни от какого предмета, но выбирать кое-что мог, а это уже первый шаг к свободе. А потом – вполне объяснимый (педагогического волюнтаризма было предостаточно) испуг от свобод (БУП-98 и БУП-2004) и потемкинская деревня (очередная имитация выбора, в начальной школе – просто отсутствие такого: зачем собственно?), предполагаемая проектом стандарта.

Подводя итоги по данному разделу можно утверждать, что Россия пока как минимум не отходит от принципов, присущих централизованной системе управления образованием. Введение же в стандарт набора требований, как к уровню достижений учащихся, так и к условиям, пока существенно не изменило характера управления системой.

3. «Горизонтальное» сравнение

3.1. Что с чем будем сравнивать?

Вспомним, что мы намереваемся сравнивать Базисные учебные планы разных стран и для того, чтобы определить те их сущностные характеристики, которые определяют возможности участников образовательного процесса. Но, прежде чем перейти к «горизонтальным сравнениям», надо понять, что и с чем надлежит сравнивать. Для этого надо ответить на три основных вопроса.

1. Как попасть в «нужный возраст»? Понятно, что идеология обучения (и, как следствие, учебный план для различных ступеней школы) в одной и той же стране может быть выстроена в различной логике. Это связано, прежде всего, со сложившейся структурой школы. Исходя из этого чаще всего, сравнивая учебные планы, стандарты, проводя сопоставительные исследования качества образования, исследователи останавливаются на выпускном классе (выпускниках) той или иной ступени школы. Так, например, исследование PISA¹ привязано к окончанию основной школы (окончание обязательного обучения в большинстве стран), PIRLS² – начальной и т. д. Мы несколько изменим подход, выбрав за единицу сравнения учебный план первого класса (внутри ступени учебные планы также не всегда сопоставимы) ступени. Остановили мы свой выбор на 7-м классе как стартовом классе основной школы. Почему именно такой был сделан выбор? Здесь несколько причин.

- Организацию образовательного процесса в начальной школе больше, чем на других ступенях, определяют культурно-исторические традиции, что делает ее планы практически не сопоставимыми.

¹ Programme for International Student Assessment).

² Progress in International Reading Literacy Study.

- Невозможность сопоставления вынудила нас отказаться от сравнения учебных планов старшей школы. Причины здесь, правда, иные. Структура и содержание стандарта и учебного плана старшей школы определяются системой профессионального образования и механизмом перехода в эту систему.

- Основная же школа – обязательная. Ее стартовый класс еще во многом сохраняет «национальные черты» (требование преемственности по отношению к начальной школе), но уже содержит признаки того или иного взгляда на основную, т. е. подростковую школу.

Учитывая все сказанное, а также то, что в большинстве развитых стран мира начальная школа состоит из шести классов (Франция, Англия, Германия и т. д.) и оканчивается к 11 годам, мы выбрали 7-й класс.

2. *Какие страны выбирать?* Понятно, что российский учебный план должен попасть между планами (нормативными документами) централизованных и децентрализованных систем.

Что касается централизованных систем, возьмем то, что было «под рукой» – Францию и Японию. С децентрализованными системами сложнее. Так, например, попытка сравнить наш учебный план с английским увенчаться успехом не может, так как учебного плана в нашем понимании в Англии просто нет. «...Правительством определяются 10 обязательных для изучения всеми учениками начальных и неполных средних школ предметов. Это: математика; английский язык; естествознание (физика, химия и биология); география; технология; музыка; искусство и иностранный (французский) язык». Очень любопытно, что временных параметров на изучение того или иного предмета школе не задается, указано лишь, «что на них должно отводиться разумное время»¹. Наш выбор пал на американский учебный план, как наиболее близкий к английскому, и финский, как победивший в исследовании PISA.

3. *Какой из учебных планов российской школы выберем?* Из раздела 2 достаточно ясно следует, что это должен быть усредненный БУП-1998, 2004. Основания элементарны. БУП-93 ушел в историю, а БУП-2008 является проектом. Если к этому добавить, что варианты 1998 и 2004 годов мало чем отличаются друга от друга, дальнейшие пояснения не требуются.

Итак, перейдем к сопоставлению.

3.2. Россия «в зеркале» международных показателей

Начнем со сравнения аудиторных нагрузок, которые приходятся на семиклассников в пяти странах. Понятно, что предоставление каких-либо возможностей ученику (его семье) связано, прежде всего, с изучением элективных и факультативных курсов, само наличие которых в учебном плане возможно лишь при отсутствии перегрузки (рис. 4).

¹ Каспржак А. Г. Школа для подданных Ее Величества (размышления, комментарии, заметки на полях). М. : Директор школы. 2001. № 8.

Здесь можно привести несколько любопытных наблюдений.

Во-первых, учиться наши школьники должны больше других, правда, в течение среднестатистической недели внутри учебного года. Дело в том, что в России продолжительность урока несколько меньше, чем в других странах. Но углубление в этот вопрос является, на наш взгляд, задачей несколько другого исследования.

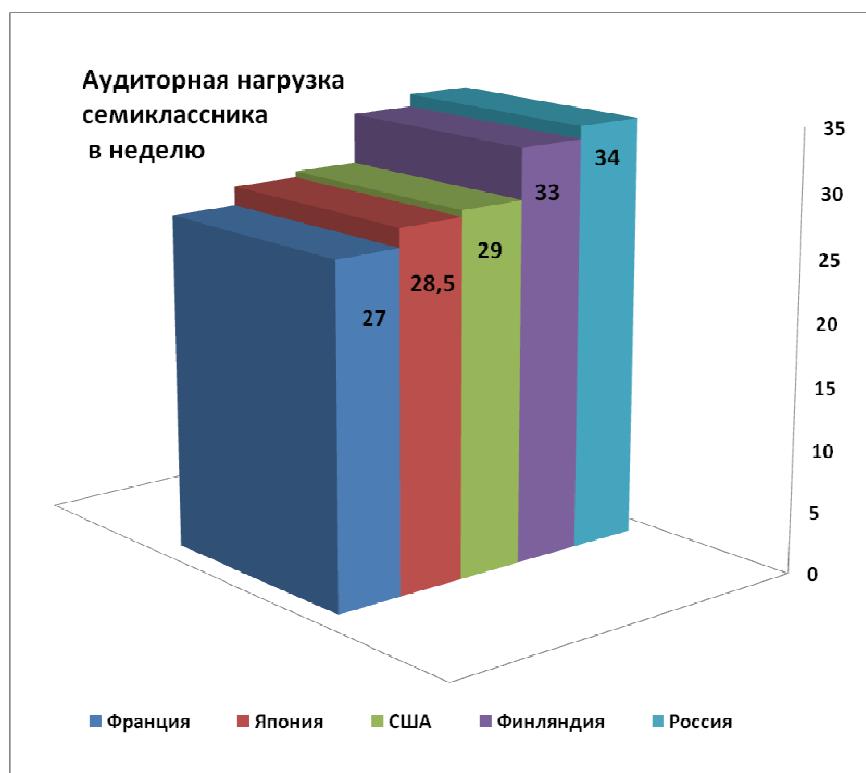


Рис. 4

Во-вторых, в странах с централизованными системами образования нагрузка меньше, децентрализованными – больше. На вопрос, чего здесь больше: стремления за счет курсов по выбору удовлетворить потребности и интересы семьи или заботы о здоровье школьников, ответить можно лишь после того, как будет произведено сравнение базисных учебных планов пяти стран по другим показателям (табл. 6).

Данная таблица весьма информативна и, кроме того, позволяет сформулировать целый ряд новых параметров для последующих сравнений.

1. В учебных планах только двух стран – США и России – изучается такой предмет, как литература. В остальных – литературный материал имплантируется в другие предметы.

2. Надлежит сравнить количество изучаемых подростком предметов. Не трудно увидеть, что количество предметов сильно отличается (в РФ почти в два раза по сравнению с США, рис. 5) как и количество часов, приходящихся в среднем на один предмет (рис. 6). Можно сделать вывод,

что в странах с децентрализованными системами образования время концентрируется у небольшого количества предметов.

Таблица 6

	США	Япония	Финляндия	Франция	Россия
Родной язык и литература	5 (л)	5	~ 6	4,5	7 (л)
Иностранный язык (второй отечественный)	3		6	3	3
Общество (история, обществоведение)	5	4	2	3,5	4
Математика	5	3	3,5	3	5
Естествознание	5	3	6,5	1,5	6
Физкультура, здоровье, спорт	2	3	до 10	3	2
Художественное воспитание (музыка, изобразительное искусство)		4	до 7	2	2
Технология, домоводство, рукоделие		2	до 7	3	2
Этика (нравственное воспитание)		1	1		
Классный час и развлекательные мероприятия		2			
Профориентация			до 2		
Инвариант (для учащегося)	22	27	≥30	25,5	33
Занятия по выбору, факультативы, занятия для отстающих (Франция)	2–10	3	для ступени	3	2
	Иностранный язык, изобразительное искусство, музыка, труд, домоводство	Углубленное изучение предмета, иностранный язык, музыка, технология	Определяет школа	Начинаются с 8-го класса, выбирается 1 предмет из 4: латынь, греческий, 2 живых языка	
Нагрузка	24–34	27–30	≥30	25,5–28,5	34
Количество изучаемых предметов	7–9	9–10	9–10	8–9	12–15
Среднее количество аудиторных часов на предмет	3,625	3	3,15	3,176	2,52

3. Существуют разные подходы к использованию времени, отведенного на занятия по выбору, – от дополнительных занятий с отстающими (Франция) через искусства, домоводство и технологии (США, Финляндия) до предложения к углубленному изучению каких-либо предметов (Япония). Важно лишь заметить, что доля занятий по выбору в децентрализованных системах образования больше (об этом мы поговорим ниже).

4. Во всех странах, кроме России, как с централизованными, так и децентрализованными системами образования, все курсы, кроме математики, даются через предметы интегративного содержания. Это могут быть словесность, обществоведение, естествознание, здоровье и физкультура, домоводство и т. д.

5. Фиксация аудиторной нагрузки для образовательных областей (искусство, технологии и физическая культура), характерна лишь для стран с централизованными системами образования.



Рис. 5

Средняя недельная аудиторная нагрузка в расчете на один предмет

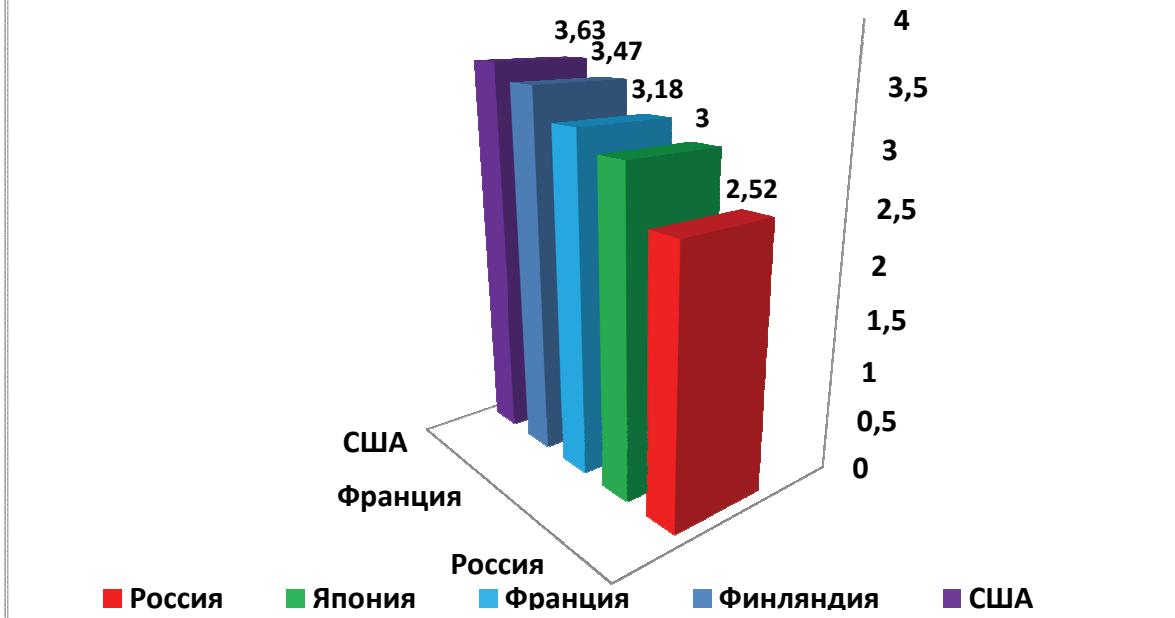


Рис. 6

Отдельного, более тщательного рассмотрения, заслуживает, на наш взгляд, сравнение аудиторной нагрузки, приходящейся на различные образовательные области, в том числе – курсы по выбору. Я не стал выделять эту часть учебного плана потому, что в учебных планах всех изучаемых стран, кроме Российской Федерации, государство предлагает варианты использования часов, отведенных на учебные занятия (специально не пишу предметы), по выбору учащихся (рис. 7).

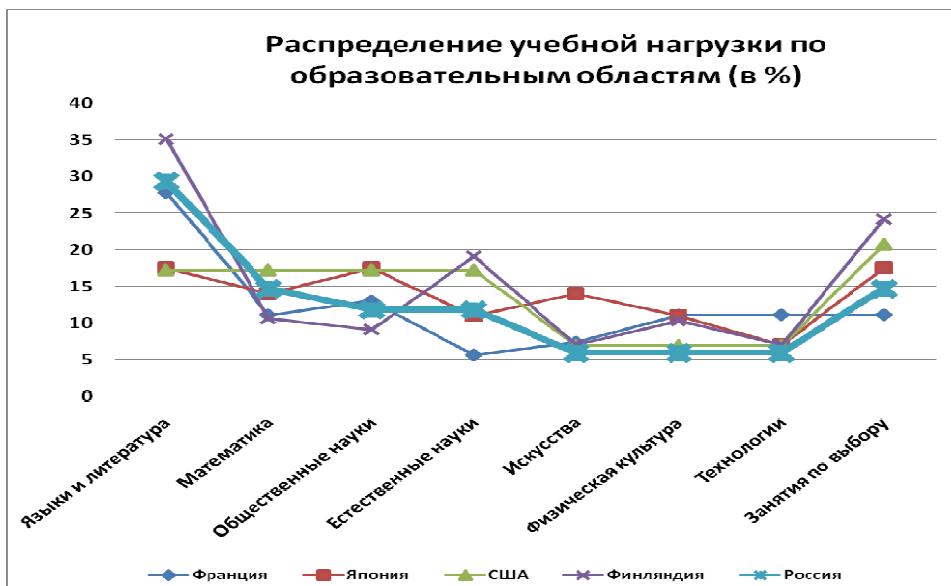


Рис. 7

Изучение данных, приведенных на рис. 7, показывает, что российская школа продолжает оставаться энциклопедической (время равномерно распределено по образовательным областям), не ориентированной на удовлетворение запроса школьника (его семьи, времени, отведенного на курсы по выбору). В ней существенно меньше внимания уделяется здоровью школьников, его эстетическому развитию.

Если же к этому добавить данные о перегрузках, которые испытывают наши подростки, вспомнить о традиционной ориентации на учебные предметы, то можно с горечью утверждать, что российское образование, несмотря на все красивые слова, написанные в концепциях и программах, только имитирует изменения, отставая год от года от развитых стран.

Заключение

Подводя итоги, хочется еще раз сказать, что значение Базисного учебного плана недооценивается сегодня политиками. Как мы уже говорили выше, эта «рамка», «норма» во многом определяет и приоритеты школы, и содержание образования, и финансовые обязательства государства, и многое другое. Думаю, что противники изменений прекрасно это понимают и потому спокойно взирают на словесные баталии идеологов реформ, держась за неизменный в своей основе Базисный учебный план.

В этой тяжбе (не битве) были наступления реформаторов (1993 год) и отступления (1998), и контреформа (проект стандарта второго поколения). Были и хитрости: вдруг, к примеру, звучала мысль о том, что Базисный учебный план не является элементом стандарта, и, как следствие, его не надо обсуждать, и его разработка и утверждение – дело ведомства (там легче договориться).

Итог, как говорится, «налицо». Предложенные для экспериментального исследования проекты Базисного учебного плана начальной и основной школы, как элементы стандарта, плоть от плоти – безнадежно устаревшие учебные планы советской школы. Они не способны ни обеспечить полноценного освоения школьниками избыточного для этих временных рамок материала (не говоря об умениях, компетентностях), ни способствовать переориентации целей образовательного процесса.

Варианты учебных планов предполагают, что «пакет» учебных предметов традиционен и полон. Каждый ученик, независимо от избранной им образовательной программы, должен на всех ступенях изучать хоть в каком-то объеме все предметы. Результат от реализации этого проекта предсказать не слишком сложно:

- ученики будут просиживать в аудитории по 6–8 часов ежедневно и, как следствие, не делать домашних заданий;
- учителя продолжат читать лекции (материал-то «пройти» надо) и будут лишь говорить о необходимости формирования той или иной компетентности;

- родитель, который понимает, что его ребенку в современной жизни скорее понадобится знание иностранного языка (причем именно английского) и компьютера, а не умение «сколачивать табуретки», возьмет репетитора.

И на первой лекции в университетской аудитории прозвучит до боли знакомая фраза: «Забудьте все то, чему вас учили в школе...»

Преодолеть это можно только одним способом – отказаться от так называемой «полноты» при изучении и предмета, и образовательной области в целом, ввести многоуровневый стандарт-ориентир и т. д. Об этом много сказано, достаточно написано. Только в этом случае можно говорить о приоритете решения образовательных задач над натаскиванием, выучиванием.

Впрочем, это дела наши – профессиональные. Есть вопросы куда большей значимости. Два основных из них, на мой взгляд, можно сформулировать так.

1. Может ли вообще существовать централизованная система образования в многонациональном, многоконфессиональном государстве? Если да, то кем и как будут регулироваться возможности региона, муниципалитета, школы, учителя, ученика. Практика показывает, что реализовать такую модель при наличии в стране подлинного федерализма невозможно.

2. Может ли разработка образовательных стандартов быть уделом профессионалов? Результаты последних двадцати лет дают отрицательный ответ. В этом случае получается стандарт, который не требует практически никаких изменений (напряжений) в характере деятельности управленца, руководителя школы, учителя. Этот подход не только не соответствует запросам индустриального общества, а является феодальным (даже не капиталистическим) пережитком.

Впрочем, быть может, все это практически никого и не интересует... Если так, то давайте забудем о школе возможностей, сама мысль о появлении которой уже крамольна для сегодняшних так называемых государственников. Отберем у российской школы еще оставшиеся у нее свободы, выстроим всех в ряд на радость многочисленной армии ортодоксальных педагогов. Правда, при этом надо будет забыть об инновационном пути развития страны, но это уже, как говорится – «лес рубят – щепки летят!»

ПРЕВЕНТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КРИЗИСЫ КАК ПРЕДМЕТ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Развитие как предмет анализа в отечественной научной литературе

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что категория «развитие» всегда находится в центре внимания ученых и практиков. В то же время следует отметить некий парадокс нынешнего времени: «развитие» как понятие, не имеющее однозначной трактовки, но достаточно часто употребляемое в периодических изданиях и различных монографиях, фактически отсутствует как предмет отдельного описания и анализа в энциклопедических, справочных изданиях и словарях по психологии, изданных в России за последние годы¹.

Обсуждение этого вопроса вплетено в содержание многих философских проблем, начиная с проблемы сущности, природы человека. Наиболее близка к теме нашего обсуждения философская тема **постоянства и изменчивости личности**.

Категория «развитие», используемая в этом тексте, вслед за Д. Б. Элькониным (1989) рассматривается через призму понятия «системные процессы», которые включают множество аспектов, имеющих известную структуру, определяющую в каждый момент их отношения. В этом смысле **развитие состоит в качественных преобразованиях различных «системных процессов», что приводит к возникновению новых структур** и т. д. В то же время развитие характеризуется неравномерностью возникновения разных структур, когда одни из них «отстают», другие «забегают вперед»².

И. С. Кон выделяет пять разных типов или вариантов объяснения стадийности развития³.

«Первая модель предполагает, что, хотя темпы развития разных индивидов неодинаковы и поэтому достигают зрелости в разном возрасте (прин-

¹ См., например: Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М., 2003; Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб., 2003 и др. Исключение составляет специальный том в 6-томном издании «психологический лексикон»: Психология развития: словарь / под. ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006 и учебное пособие: Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития. М. : Школьная пресса, 2000.

² Эльконин Д. Б. Природа детства и предмет детской психологии // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989. С. 27–28.

³ Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. Т. 8, № 4. С. 126–137.

цип гетерохронности), конечный результат и критерии зрелости для всех одинаковы.

Вторая модель предполагает, что период развития и роста жестко ограничен хронологическим возрастом, возможности, упущеные в детстве, на-верстать нельзя, а индивидуальные особенности взрослого человека можно предсказать уже в детстве.

Третья модель предполагает, что продолжительность периода роста и развития у разных людей различна, поэтому предсказать свойства взрослого человека по его раннему детству невозможно; индивид, отстававший на одной стадии развития, может вырваться вперед на другой.

Четвертая модель утверждает, что развитие гетерохронно не только в межиндивидуальном, но и в интраиндивидуальном смысле: разные подсистемы организма и личности достигают пика разновременно, поэтому взрослый в одних отношениях превосходит ребенка, а в других уступает ему.

Пятая модель подчеркивает внутреннюю противоречивость процесса развития, каждый этап которого имеет свои специфические проблемы; способ разрешения этих проблем влияет на все последующее развитие (такова, например, теория Э. Эрикссона» (с. 127).

Анализируя состояние выделенной проблемы, И. С. Кон обращает внимание на то, что возрастные категории, в которых описывается жизненный путь, многозначны и подразумевают разные системы отсчета. Это может быть онтогенез или система возрастной стратификации общества, а также возрастной символизм культуры. Соответственно варьируются и термины, в которых описываются его переломные, ключевые моменты развития.

Когда процесс развития человека моделируется по образцу онтогенеза как нечто интраиндивидуальное, говорят о критических или **сенситивных периодах**, последовательность и сущность которых кажутся инвариантными. Но развитие личности происходит не в вакууме. Поэтому социология берет за основу периодизации жизненного пути не этапы онтогенеза, а стадии социализации, **социальные переходы**, качественно меняющие положение, статус или структуру деятельности индивида (поступление в школу, завершение образования, вступление в брак, выход на пенсию и т. п.). Эти поворотные пункты являются социально-типичными, общими для всех членов данного общества, класса, возрастного слоя и т. д.

Далее важно отметить, что и сенситивные периоды, и социальные переходы предполагают какую-то психологическую перестройку, для обозначения которой существует специальное понятие возрастных а точнее, **нормативных жизненных кризисов** (именно «нормативных», так как речь идет о нормальном, а не патологическом процессе). По мнению И. С. Кона, зная типичную траекторию жизненного пути и особенности половозрастной стратификации данного общества, мы можем достаточно точно сказать, в каком именно возрасте человеку предстоит столк-

нуться с определенными проблемами, как эти проблемы переплетаются друг с другом, каковы типичные варианты их разрешения и т. д.

И. С. Кон, обозначая тенденции современных наук в решении выделенной проблемы, приходит к выводу о продуктивности междисциплинарного событийно-биографического подхода, где предметом анализа становятся не психофизиологические сенситивные периоды, социальные переходы и нормативные кризисы сами по себе, а те конкретные жизненные (биографические) события, в которых эти процессы переживаются личностью.

При обсуждении данного вопроса мы не можем обойти то, что писали классики отечественной психологии о развитии. В частности:

1) Л. С. Выготский о разветвляющихся трех линиях развития: общеорганического, полового и социального, приобретающих гетерохронные характеристики.

«Расхождение трех линий развития означает не просто разъединение во времени и хронологическое несовпадение трех точек созревания. Оно означает, прежде всего, распад той структуры основных процессов развития, которая сложилась в детском возрасте, расщепление прежде сложившегося единства, прежней организации, прежней системы развития»¹.

2) В. В. Давыдов о том, что в психологии развития является основанием педагогики развития:

«В психологии развития достаточно четко разделены два вида возрастов: возраста стабильные, когда психическое развитие в процессе осуществления ведущей деятельности происходит плавно и без особых резких сдвигов, и критические возраста, когда психическое развитие происходит взрывчато, скачками. Опираясь на понимание того, что есть стабильные и критические возраста, психологи создают разные периодизации психического развития.

Еще одна важная проблема психологии развития связана с соотнесением всеобщих, особенных и индивидуальных (уникальных) способностей человека. Что в способностях человека зависит от общих условий его жизни, что зависит от особенных условий, а что зависит от индивидуальности самого человека? При решении этой проблемы трудно сказать, по какой траектории будет проходить развитие отдельного ребенка. При этом мы можем хорошо знать, в каких возрастах он будет осуществлять ведущие виды деятельности, в каких возрастах у него будут возникать и формироваться основные психологические новообразования, и вместе с тем очень трудно предположить, какого уровня развития они достигнут у конкретного ребенка без знания его индивидуальных особенностей и личностных качеств»².

¹ Выготский Л. С. Педология подростка. М., 1930. С. 77.

² Давыдов В. В. В чем различия педагогики и психологии развития? // Педагогика развития: проблемы современного детства и задачи школы. Красноярск, 1996.

Итак, обозначив те аспекты, проблемы, которые связаны с понятием «развитие», перейдем к следующему ключевому слову нашей темы.

Понятие «кризис» и его значения в отечественной психологии

Рассматривая проблему кризиса в контексте темы конференции, следует изначально разграничить различные аспекты данного понятия. В частности, важно понимать, что мы имеем в виду, когда употребляем это понятие в том или ином контексте: «кризис как момент, этап жизни» или «кризис как момент, этап развития».

В первом случае мы имеем то значение, в котором кризис рассматривается как любое поворотное событие в жизни, делающее невозможным спокойное привычное функционирование и требующее перестройки многих поведенческих стереотипов. В качестве примера такого понимания кризиса можно привести представление о нем в концепции социально-психологической дезадаптации¹.

Во втором, кризис – это особые, относительно непродолжительные по времени периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. Здесь речь идет о нормативном процессе, необходимом для нормального поступательного хода личностного развития (Л. С. Выготский, Э. Эриксон). Эриксон, в частности, рассматривал «кризис» не как катастрофу, а как переломный момент, период, связанный с обостренной чувствительностью и повышенным потенциалом. Он осторожно отмечал, что не рассматривает все развитие человека как серию кризисов. Однако он считал, что психическое развитие личности происходит в процессе прохождения через критические точки. «Критическая точка» характеризует моменты принятия прогрессивных или регрессивных решений. В этих точках человек добивается достижений или терпит неудачу, получая будущее несколько лучше или несколько хуже, но в любом случае измененное.

В таком контексте можно говорить о том, что возрастные кризисы закономерно возникают при переходе человека от одной возрастной ступени к другой и связаны с **системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания** (выделено мной. – В. П.). Подчеркивая значение этих моментов развития, Л. С. Выготский писал: «Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа». По его мнению, возрастные кризисы обусловлены прежде всего разрушением привычной социальной ситуации развития и возникновением другой, которая более соответствует новому уровню психологического развития ребенка. В контексте нашей темы важно выделить замечание Выготского о том, что «... и в критические пе-

¹ См., например: Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. Т. 6. 1985. № 6. С. 107–115.

риоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития»¹. В работе «Проблема возраста» (вернее тексте глав работы), которая создавалась в 1932–1934 годах, и так не была издана при жизни Л. С. Выготского, он пишет: «Стабильные возрасты изучены гораздо полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития – кризисами...»².

Д. Б. Эльконин, вслед за Л. С. Выготским, обращает наше внимание на тот факт, что существуют два типа периодов развития ребенка:

1) *стабильные*, которые текут очень медленно и с незаметными изменениями;

2) *критические*, для которых, наоборот, характерны стремительные изменения в психике ребенка.

Он отмечает, что эти типы периодов как бы перемежают друг друга и выделяет общий признак критического периода – нарастание трудностей общения взрослого с ребенком, которые являются симптомом того, что ребенок нуждается уже в новых отношениях с ним. В то же время Д. Б. Эльконин подчеркивает, что протекание таких периодов чрезвычайно индивидуально-вариативно (это зависит, в частности, от поведения взрослых).

Определяя сущность кризисов развития, он пишет:

«К каждой точке своего развития ребенок подходит с известным расхождением между тем, что он усвоил из системы отношений *человек – человек*, и тем, что он усвоил из системы отношений *человек – предмет*. Как раз моменты, когда это расхождение принимает наибольшую величину, и называются кризисами, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой.

Это и есть общий закон детского развития, мы назвали его *законом периодичности*³.

Д. Б. Эльконин четко разводит «кризис поведения» и «кризис развития». В частности, анализируя кризис трех лет, он пишет о том, что «кризис» поведения, часто наблюдаемый в трехлетнем возрасте, возникает лишь при определенных условиях и вовсе не обязателен при соответствующих изменениях во взаимоотношениях ребенка и взрослых.

Другой, не менее известный отечественный психолог, А. Н. Леонтьев, писал:

«В действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития ребенка. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно и в нужном направлении перелома, сдвига. Кризиса вовсе может не быть, потому что психическое раз-

¹ Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М., 1984. С. 253.

² Там же. С. 249.

³ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989.

вление ребенка является не стихийным, а является разумно управляемым процессом – управляемым воспитанием» (1983, Т. II. С. 288).

Также важно понимать, насколько и как взаимосвязаны события жизни и события внутреннего мира человека. Здесь, как и во многих вопросах, нет однозначности в существующих подходах. Это касается в том числе педагогики и психологии развития. В частности, В. В. Давыдов в своей работе, опубликованной в сборнике конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 1996), пишет:

«Одна из проблем педагогики развития тесно смыкается с психологией развития: как связать основные ступени современного образования с психическим развитием современного человека? Порой психологов упрекают в том, что они привязывают основные периоды жизни человека (особенно ребенка) к ступеням образования. Эти упреки несправедливы. Они возможны только в том случае, если тот или иной теоретик полагает, что психическое развитие человека осуществляется вне усвоения им идеальных форм современной культуры. Следует иметь в виду, что есть такие психологические теории, согласно которым психическое развитие осуществляется по своим имманентным законам независимо от образования, получаемого человеком (одна из таких теорий принадлежит Жану Пиаже). Но те проблемы педагогики и психологии развития, которые я сейчас перечислил, с пиажистскими установками никак не связаны. Все они связаны с представлениями Гегеля, Л. С. Выготского о развитии сознания человека. Согласно этим представлениям ступени образования и периоды развития человека в принципе должны совпадать».

Не подвергая сомнению идею о взаимосвязанности между ступенями образования и периодами развития человека, многие специалисты делают предметом анализа характер этой связи. Например, ищут ответ на вопросы:

- Насколько такая связь синхронна, или наоборот, асинхронна?
- Где границы этой связи?
- Какими критериями мы можем оперировать, чтобы установить изменение характера такой связи?

В частности, на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 1995) Б. И. Хасан обращал внимание на те контексты, в рамках которых существует проблема асинхронности развития:

- общий контекст возрастной динамики, и особенно тот период в ней, о котором Л. С. Выготский писал как о разветвляющихся трех линиях развития, приобретающих гетерохронные характеристики;
- контекст сверстнических отношений, когда наступление пубертатного периода у одних подростков резко продвигает их в конституционально-соматическом отношении по сравнению с другими, что задает новую ситуацию, требующую особого внимания и разрешения в подростковом сообществе;
- контекст собственно половозрастной идентификации, оформление которой в подростковом возрасте приобретает особые характеристики в

связи с пубертатным опережением, и в этом смысле – превосходством девочек над мальчиками.

Позже в работе Г. А. Цукерман (2001), посвященной переходу детей из начальной школы в среднюю¹, ставится несколько важных вопросов в рамках указанной проблематики:

– Должны ли границы ступеней образования совпадать с границами возрастов?

– С чем же мы имеем дело на переходах от одной образовательной ступени к другой: с резкими внешними изменениями в укладе жизни школьников, которые субъективно переживаются как жизненный кризис или с *кризисом возрастным*, связанным с существенными внутренними изменениями, которые приводят к распаду устоявшейся системы связей и отношений человека с другими людьми и построению основ для новой формы жизнедеятельности?

И далее приводятся аргументы, позволяющие дать вполне определенный ответ на них.

В частности, автор отмечает:

«Неочевидно ... , что переход с одной ступени образования на другую должен с необходимостью носить кризисный характер, сопровождаться резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни. В инновационной педагогической практике уже показано, что многих кризисных явлений перехода из начальной в основную школу (спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях) можно избежать, если сам этот переход *строится как мягкий и постепенный*. Однако в большинстве российских школ вечный вопрос о преемственности образовательных ступеней по-прежнему остается нерешенным».

Выделяя задачу данной работы, автор пишет о том, что важно обозначить психологические основания проектирования нового образовательного перехода, призванного смягчить трудности адаптации детей к средней школе и устраниТЬ опасную синхронизацию двух кризисов – возрастного и образовательного. А говоря о сверхзадаче:

«... обратить внимание психолого-педагогического сообщества на то, что в отличие от возрастного кризиса, конструктивного даже в своих негативных проявлениях, кризис образовательный деструктивен, рукотворен (построен руками работников образования), является типичной дидактогенией, которую можно и должно устраниТЬ».

Г. А. Цукерман, вслед за Л. С. Выготским, обращает внимание на тот факт, что возрастной кризис конструктивен даже в своих негативных проявлениях. Обычно когда кризис рассматривается в контексте проблемы закономерностей перехода личности с одной возрастной ступени на другую,

¹ Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.

то, как правило, речь идет о новообразованиях, характеризующих результат развития на предыдущем этапе и становящихся основой для развития на последующем. При этом рассматриваются именно позитивные результаты развития (или кризиса) (Л. И. Божович). Вопрос же о негативных, но конструктивных результатах кризиса до сих пор остается малоизученным.

К. Н. Поливанова на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 2000) обращала внимание на следующее:

«Недостаточность традиционного понимания кризиса состоит в том, что он не рассматривается как необходимый этап развития. Для того чтобы слова «необходимый этап» превратить из речевой конструкции в инструмент анализа и, следовательно, в основу проектирования педагогического действия, необходимо обнаружить содержание кризиса. Или, другими словами, обнаружить ту задачу развития, которая решается в кризисе. Только в этом случае проектирование педагогического действия превратится из преодоления (избегания) кризиса в построение особого пространства действия, в определение его целей, предмета, возможного результата»¹.

Известно, что изменения в период возрастных кризисов охватывают три ключевых компонента психологического возраста:

- 1) «социальную ситуацию развития»;
- 2) «ведущий тип деятельности»;
- 3) всю «структуру сознания» (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Предпосылки для этих преобразований постепенно и чаще всего незаметно для окружающих формируются и накапливаются на протяжении периода, предшествующего кризису – так называемого стабильного возраста, где преобладают процессы личностного развития. Не обнаруживаясь в поведении ребенка до определенного момента, эти мотивационные и инструментальные образования активно заявляют о себе в процессе структурных изменений строения сознания, всей личности на рубеже возрастных эпох.

Три указанных линии преобразования структуры психологического возраста тесно взаимообусловливают друг друга, и поэтому игнорирование новых психологических возможностей и потребностей личности, так же как и попытки искусственной акселерации развития (например, путем преждевременного приобщения ребенка к социальной ситуации и ведущей деятельности следующего возрастного этапа), ведут не к ускорению развития, а к существенному осложнению его хода.

Форма, длительность и острота протекания кризисов может заметно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей личности, социальных и микросоциальных условий, особенностей

¹ Поливанова К. Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и psychology возрастных кризисов // Материалы VII конференции «Педагогика развития: соотношение учения и обучения» (2000 г.). Красноярск, 2000. Ч. 1.

воспитания и обстановки в семье, педагогической системы общества и типа культуры в целом. Как следствие, возрастные кризисы нельзя смешивать с так называемыми *кризисами дезадаптации*, которые в некоторых случаях могут приходиться на те же хронологические интервалы. Кризис дезадаптации может возникнуть в любом возрасте как следствие достаточно выраженного (тем более острого) несоответствия ребенка или взрослого требованиям, предъявляемым ему со стороны значимого окружения, а также из-за непосильных задач или стрессовых ситуаций. Весьма распространенным примером такого кризиса может служить комплекс негативных эмоционально-личностных и поведенческих реакций, возникающих при школьной дезадаптации.

Все указанные выше аспекты психологического содержания кризиса развития ставят перед образованием в целом и конкретно перед педагогикой сложнейшие задачи, связанные с определением их целей и содержания. Об этом на конференции «Педагогика развития» (Красноярск, 2002) говорил А. Г. Каспржак, пытаясь ответить на вопрос, поставленный в названии его доклада: «Педагогика развития: что это такое?» В частности он обращал внимание на тот факт, что от того, как мы понимаем содержание словосочетания «педагогика развития», зависит решение вопроса о возможных путях развития содержания общего среднего образования. Условно обозначая два разных подхода как «традиционную школу» и «школу развития», выделяют две реальности, два основных типа образовательной среды, в которой происходит развитие ребенка. И ответ на вопрос, поставленный ранее, должны ли совпадать основные ступени современного образования с психическим развитием современного человека – зависит от выбора того или иного подхода.

Итак, мы обозначили то содержание, которое связано с понятиями «развитие» и «кризис». Попробуем теперь развернуть это в контексте проблем практической психологии образования.

Практическая психология образования как превентивная психология развития

Рассматривая категорию «развитие» в контексте задач, решаемых практической психологией образования, есть все основания говорить о том, что деятельность практического психолога образования должна быть построена на положениях превентивной психологии развития. Последняя рассматривается здесь как прикладная область психологии, которая занимается изучением закономерностей и факторов, влияющих на состояние и динамику психологического здоровья личности, с целью создания возможностей для своевременного предупреждения неблагоприятных тенденций в ее развитии. В условиях образования для практического психолога интегральной характеристикой образовательной среды выступает психологиче-

ское здоровье ребенка. При таком понимании специфики профессиональной деятельности вектор активности практического психолога поворачивается от «идеологии скорой помощи» к «идеологии предупреждения, предохранения, прогноза».

Психологический кризис, рассматриваемый как определенный момент развития, как его вариант, этап или ситуационное состояние личности, в деятельности практического психолога образования занимает одно из центральных мест в качестве предмета и оперативной, и превентивной работы. Последнее особенно важно, когда речь идет о развитии личности ребенка, поскольку предупреждение неблагоприятных последствий «кризиса развития» помогает избежать различные личностные деформации, обеспечивает «конструктивный» его характер на каждом «переходном» этапе.

В таком контексте не вызывает сомнение, что системообразующим элементом целостной системы профессиональной деятельности практических психологов образования («ведущим» направлением и видом работы) является психопрофилактика, нацеленная на:

- обеспечение психологически безопасной среды развития ребенка;
- создание психологически благоприятных для развития его личности условий;
- сохранение и укрепление психического и психологического здоровья детей.

Знания закономерностей развития, сущности психологических кризисов и их своеобразия на каждом этапе развития личности, выделение определенных критериев психологического здоровья личности, его нормы, позволяют выбирать адекватную стратегию и тактику, находить оптимальные методы своевременного предупреждения проблем, которые могут возникать у ребенка в условиях тех или иных образовательных сред.

Построенные на концепции превентивной психологии развития программы работы практического психолога образования могут ориентироваться на различные цели. Одни из них направлены на предупреждение локальных, относящихся к определенному этапу, значимых для успешности освоения какой-либо деятельности проблем. Другие – охватывать значительный период развития, в частности от рождения ребенка до выхода его в самостоятельную жизнь.

В таком контексте психопрофилактический компонент таких программ включает в себя:

- *массовую, «первичную психопрофилактику*», обеспечивающую предупреждение любого возможного неблагополучия и безопасность психического и психологического здоровья всех детей, развивающихся в условиях определенного образовательного пространства;

- «*предкризисную психопрофилактику*», своевременно и эффективно предупреждающую возможные неблагоприятные последствия «кризисов» в развитии ребенка;
- «*локальную (актуальную, оперативную) психопрофилактику*», обеспечивающую предупреждение возможных неблагоприятных последствий предстоящих в жизни детей «локальных» событий (изменения в образовательной среде, реорганизация класса, введение новой технологии обучения и т. п.);
- «*индивидуальную психопрофилактику*», направленную на предупреждение возможных неблагоприятных последствий индивидуального, «особенного» развития ребенка.

Соответственно представленное здесь понимание содержания профессиональной деятельности практического психолога образования меняет и содержание подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов в данной области.

Большое значение для превентивной психологии развития имеют понятия «начальной, реальной» и «высшей, идеальной» форм (Л. С. Выготский). То есть создаваемая взрослыми образовательная среда играет роль не обстановки, а источника детского развития (В. И. Слободчиков, К. Н. Поливанова и др.).

Все изложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

- кризис – это один из вариантов процесса развития, который отличается от других (например личического) тем, что при таком его течении (критическом) нарушается определенная стабильность, разрывается равномерное поступательное движение и создается конфликтная ситуация во внутреннем мире личности;
- «критическая точка развития» – обязательный элемент, момент процесса развития человека, дающий возможность перехода личности к новому опыту, реализации сформированных в предыдущем опыте способностей и потребностей;
- внешние проявления психологического возрастного кризиса, то есть поведение личности в эти периоды развития не могут быть преодолены изменениями педагогических, «управляющих» систем. Здесь с помощью той или иной системы отношений возможно только снижение интенсивности протекающего кризиса, достижение его большей продуктивности, конструктивности. Отсутствие в этой ситуации конфликта лишает человека возможности превратить приобретенные в процессе развития способности в «работающие», не дает возможность приобрести опыт, останавливает непосредственные действия, мешает осуществляться практике построения собственного поведения;
- при переходе с одной возрастной ступени на другую происходит преодоление сложившейся на предыдущем этапе системы отношений человека с миром. При определенных, специально организованных условиях

(например, созданных с помощью превентивных программ), это преодоление может протекать «продуктивно», «конструктивно» и психологически безопасно для личности;

- психологическая готовность к переходу на следующий этап определяется всем предыдущим ходом развития и условиями, позволяющими личности совершить этот переход, разрешить возникшие в ее внутреннем мире противоречия;
- переходные периоды в процессе развития можно рассматривать как моменты возникновения особой чувствительности личности на значимые для данного этапа характеристики «социальной ситуации развития», что позволяет человеку присваивать новый опыт и реализовать ставшие актуальными ресурсы (способности, потребности), накопленные на предыдущих стадиях;
- психологический кризис конструктивен по своей природе, что создает возможности превентивной психологической помощи личности. Практический психолог, зная позитивные стороны кризисного состояния, помогает клиенту обнаружить в складывающейся ситуации новые возможности для его личностного роста;
- целью работы практического психолога образования с возрастными психологическими кризисами (при таком понимании их сущности), становится создание для личности ребенка психолого-педагогических условий, обеспечивающих возможности «конструктивного» перехода на следующий этап, предупреждение и исключение в этот период самой возможности психологических последствий деструктивного характера. Такой характер работы возможен в том случае, когда системообразующим видом работы является психопрофилактика, а все остальные виды работы выступают как эффективные средства такой профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Амбрумова, А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика / А. Г. Амбрумова // Психологический журнал. – Т. 6 . – 1985. – № 6. – С. 107–115.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб., 2008.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М., 2003.
4. Выготский, Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский. – М. : Изд. бюро заочного обучения при 2-м МГУ, 1930.
5. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Т. 4. – М., 1984.
6. Давыдов, В. В. В чем различия педагогики и психологии развития? / В. В. Давыдов // Педагогика развития: проблемы современного детства и

- задачи школы. – Красноярск, 1996. Электронные ресурсы:
<http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
7. Каспржак, А. Г. Педагогика развития: что это такое? / А. Г. Каспржак // Материалы VII конференции "Педагогика развития: соотношение учения и обучения" (2002). Электронные ресурсы:
<http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
8. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 126–137.
9. Кравцова, Е. Е. Понятие возрастных психологических новообразований в современной психологии развития / Е. Е. Кравцова // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2.
10. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. В. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.
11. Мещеряков, Б. Г. Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии / Б. Г. Мещеряков // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 103–112.
12. Поливанова, К. Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова // Материалы VII конференции. "Педагогика развития: соотношение учения и обучения" (2000 г.). Ч. 1. Электронные ресурсы: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
13. Поливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.
14. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М., 2001.
15. Психология развития : словарь / под ред. А. Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – М. : ПЕР СЭ, 2006.
16. Слободчиков, В. И. Психология развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школьная пресса, 2000.
17. Хасан, Б. И. Асинхронность процессов развития в школьном возрасте / Б. И. Хасан // Педагогика развития и перемены в российском образовании. – Красноярск, 1995 Электронные ресурсы:
<http://www.ippd.ru/index.php?name=Files&op=cat&cid=12>
18. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–34.
19. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989.
20. Эльконин, Д. Б. Природа детства и предмет детской психологии / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М., 1989. – С. 27–28.

ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ СЕТИ В РЕГИОНАХ: ЧТО УДАЛОСЬ ДОСТИЧЬ В РАМКАХ КПМО

Любая попытка внесения изменений в экономике и социальной сфере обрекается на заведомый провал без внесения соответствующих изменений в сфере образования. В Послании Федеральному собранию Д. А. Медведев отметил, что главным результатом модернизации школы «должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития». «Сам облик школ, как по форме, так и по содержанию, должен значительно измениться. Мы получим реальную отдачу, если учиться в школе будет и увлекательно, и интересно. Если она станет центром не только обязательного образования, но и самоподготовки, занятий творчеством и спортом. Обращаю внимание: российская школа не имеет права быть «ветхой» – и в прямом, и в переносном смысле этого слова. Необходимы не только новые образовательные стандарты, но и новые нормы проектирования школьных зданий и кабинетов, оснащения медпунктов, столовых и спортивных залов. Находиться в школе ребенку должно быть комфортно – и психологически, и физически». Таким образом, в эпоху глобализации и новых технологий образование – это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны.

Развитие сети общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование» нацелено на обеспечение условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства. В современных условиях качество образования обеспечивается не отдельным учреждением, а сетью образовательных учреждений, основанной на сетевом партнерстве и межведомственном взаимодействии образования, культуры, спорта и других секторов социальной сферы. Рационализации использования образовательных ресурсов территории способствует специализация учреждений, их кооперация и интеграция, внедрение новых вариативных моделей образовательных учреждений.

Необходимость развития сети учреждений общего образования в новых условиях связана с решением задач повышения доступности качественного образования при эффективном использовании ресурсов, что требует:

- обеспечения полноты предоставляемых сетью образовательных услуг с учетом их территориальной доступности;
- создания условий, повышающих разнообразие и адекватность образовательных услуг потребностям учащихся разного возраста;
- рационализации использования ресурсов сети общеобразовательных учреждений на базе из кооперации и интеграции, в том числе с дополнительным и профессиональным образованием и организациями социально-культурной сферы.

В рамках национального проекта формируется мощный дополнительный финансовый поток, направленный на поддержку модернизации системы образования всех уровней (см. табл. 1)

Таблица 1

Объем финансирования приоритетного национального проекта «Образование», млн руб.

Направления	Годы				
	2006	2007	2008	2009	2010
Введение инновационных образовательных программ в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях	3000,0	3000,0	3000,0	-	-
Введение инновационных образовательных программ (высшее профессиональное образование)	5000,0	15000,0	10000,0	-	-
Государственная поддержка подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств (начальное и среднее профессиональное образование)	-	1780,0	1800,0	1800,0	-
Поощрение лучших учителей	1000,0	1000,0	1000,0	1000,0	1000,0
Государственная поддержка талантливой молодежи	200,0	200,0	200,0	200,0	200,0
Внедрение современных образовательных технологий	1500,0	4500,0	1100,0	1100,0	-
Оснащение общеобразовательных учреждений учебным оборудованием	2300,0	3278,2	2300,0	-	-
Развитие сети национальных университетов и других образовательных учреждений	3000,0	6450,0	4800,0	-	-
Дополнительное ежемесячное вознаграждение за классное руководство	11680,0	11427,9	11180,8	11180,8	-
Приобретение автобусов для государственных и муниципальных школ в сельской местности	1000,0	1000,0	1000,0	-	-
Региональные комплексные проекты модернизации образования	-	4054,7	5250,0	5250,0	-
Развитие системы профессиональной подготовки в армии (обучение в вузах лиц, прошедших военную службу по контракту в Вооруженных силах Российской Федерации)	-	-	200,0	-	-
Совершенствование организации питания в общеобразовательных учреждениях	-	-	500,0	500,0	-
Методическое обеспечение и информационная поддержка	280,0	280,0	280,0	-	-

В последние годы большинство регионов РФ столкнулись со следующими проблемами, решение которых требует развития сети общеобразовательных учреждений:

- изменение демографической ситуации на территории – сокращение численности учащихся, миграция населения;

- нерациональное использование материально-технической базы и образовательных ресурсов территории;
- несоответствие образовательных потребностей населения пространственной и организационной структуре сети образовательных учреждений;
- недостаток материально-технического оснащения образовательных учреждений, соответствующих современным требованиям – компьютерных классов, высокоскоростного доступа в Интернет, предметных кабинетов, учебных лабораторий, спортивных залов и сооружений и т. д.;
- несоответствие требований государства и ожиданий общества существующей структуре сети, ее возможностям по обеспечению доступности качественного образования независимо от места проживания и социального статуса семьи.

Исходя из вышесказанного, в рамках национального проекта «Образование» в 2007-2009 годах в 31 субъекте РФ началась реализация трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования. Приоритетами развития сети образовательных учреждений, обеспечивающих условия для получения качественного общего образования независимо от места жительства, стали:

- реализация новых требований к состоянию сети образовательных учреждений, которые должны обеспечить психофизическую безопасность учащихся и комфортность условий образовательного процесса;
- повышение доли школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям образовательного процесса;
- создание для учащихся старшей ступени возможности выбора профиля обучения, обеспеченного необходимым оборудованием и высококвалифицированными кадрами для качественной реализации соответствующих образовательных программ по каждому предмету и эффективного с точки зрения использования образовательных ресурсов;
- реализация возможности выбора индивидуальной образовательной траектории на основе вариативности образовательных программ с учетом возможностей сетевого взаимодействия образовательных учреждений, кооперации и интеграции образовательных ресурсов территории;
- построение механизмов, обеспечивающих доступность качественного образования независимо от места жительства за счет создания и развития вариативных моделей образовательных учреждений, развития и внедрения современных информационно-коммуникационных технологий обучения;

- реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих общественное участие и учет мнений граждан в принятии решений по развитию сети образовательных учреждений.

Одним из важнейших расчетных количественных показателей, отражающих создание условий для обеспечения доступности качественного образования независимо от места жительства, является *доля школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса*. Необходимо подчеркнуть, что указанный показатель является сложносоставным индикатором, отражающим широкий спектр требований к состоянию образовательного учреждения, уровню его благоустройства и оснащения учебным оборудованием и методическими материалами, уровню квалификации руководителей и педагогов образовательного учреждения.

В ходе реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования состав именно этого показателя неоднократно корректировался и уточнялся по сравнению с его характеристиками на момент подачи региональных заявок. Фактически в 2007 году был проведен сплошной замер состояния образовательных учреждений в регионах и условий осуществления учебного процесса по единой методике. Результаты этого замера во многих регионах по указанным выше причинам установили расхождения достигнутого уровня этого показателя не только с обязательствами по его повышению, взятыми регионами на 2007 год, но и с уровнем, уже достигнутым в 2006 году, который был предъявлен в заявках регионов. Таким образом, по результатам мониторинга реализации комплексных региональных проектов 2007 года в целом ряде субъектов РФ доля школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям, оказалась ниже предъявленного в заявках уровня 2006 года.

В принципе в соответствии с достигнутыми значениями и взятыми обязательствами по повышению доли школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса, регионы можно разделить на три неравные группы:

- регионы, в которых фактическая доля таких школьников больше 65 %;
- регионы, в которых фактическая доля таких школьников находится в интервале от 35 % до 65 % ;
- регионы, в которых фактическая доля таких школьников меньше 35 %.

Распределение регионов и достигнутые значения по повышению доли школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса, представлены на рис. 1–3.

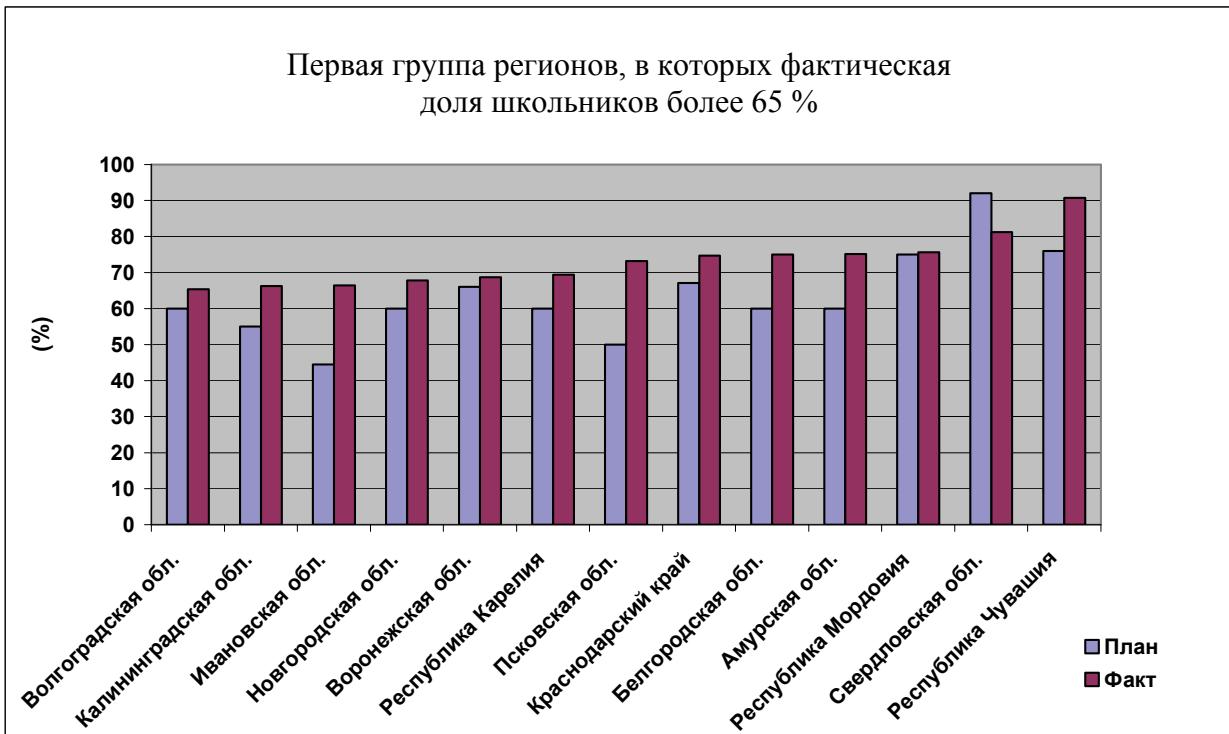


Рис. 1. Доля школьников в ОУ, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса

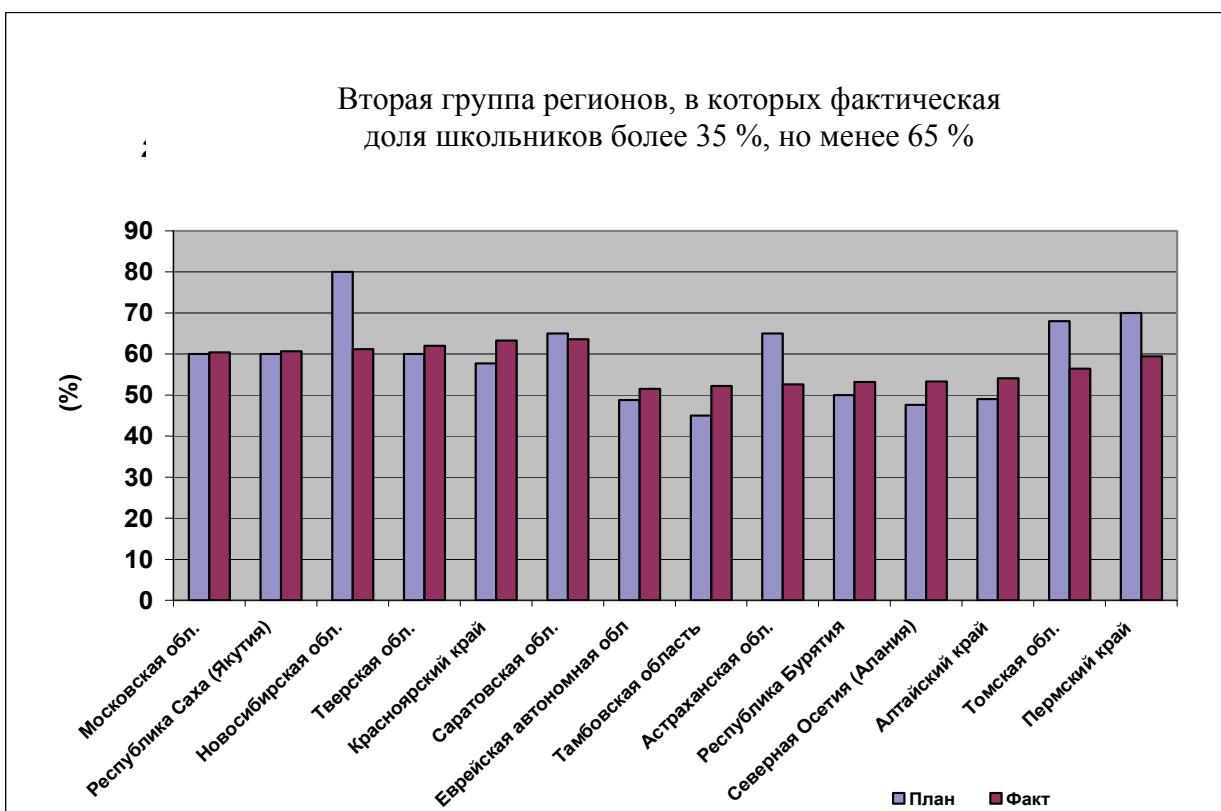


Рис. 2. Доля школьников в ОУ, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса

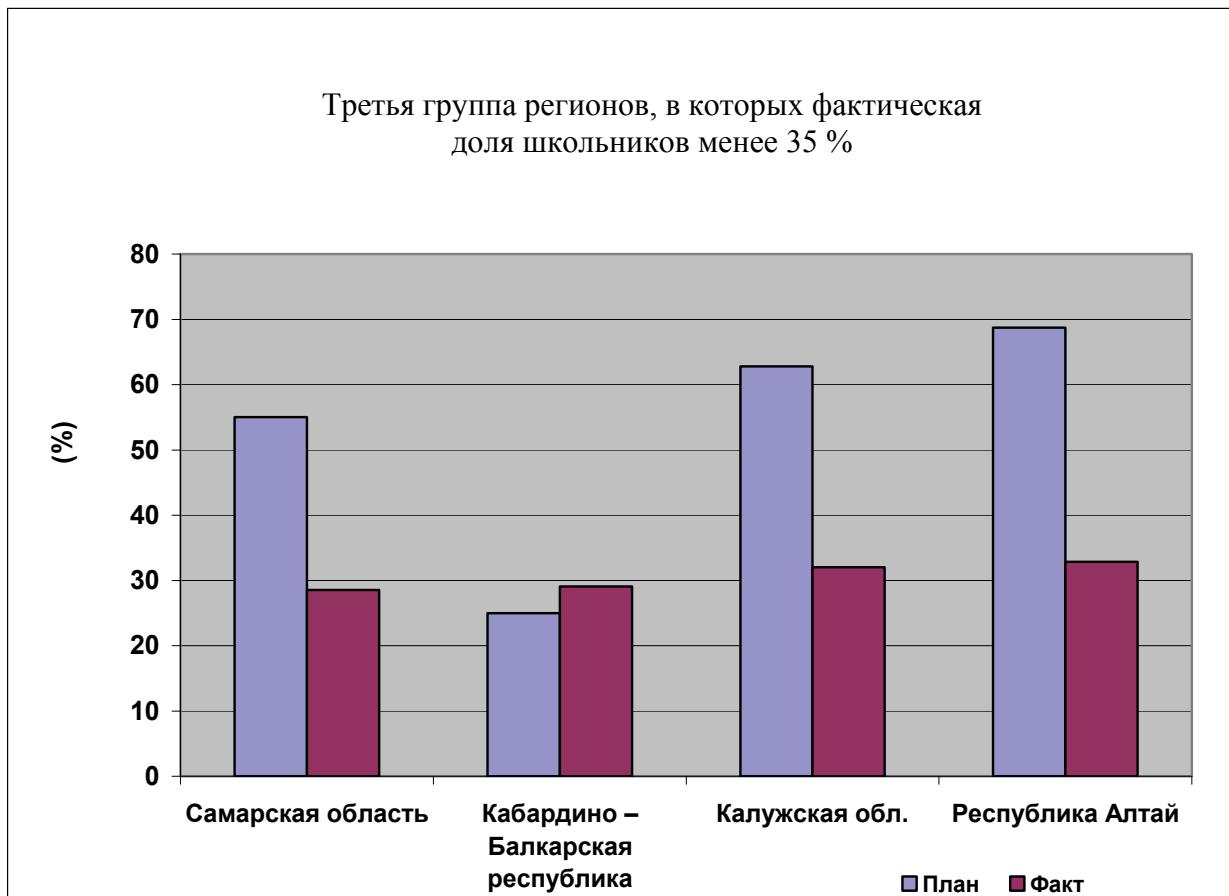


Рис. 3. Доля школьников в ОУ, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса

Повышение доли школьников, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса, является основной и наиболее трудоемкой управленческой задачей регионов по развитию сети для обеспечения доступности качественного образования независимо от места жительства. Именно на этом направлении были сосредоточены основные риски реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования по развитию региональной сети образовательных учреждений.

В целом, среднее значение доли школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к организации учебного процесса, по всем регионам, участвующим в реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования, составляет уже более 54 % и постепенно приближается к 60 %. Есть регионы, которые по объективным причинам не могут пока обеспечить высокие значения этого показателя, что приводит к снижению среднего значения по всем регионам. Так, достаточно низкий уровень достигнутого значения показателя у Кабардино-Балкарской республики – 29,1 %. Тем не менее республика перевыполнила взятые обязательства по повышению доли школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечаю-

щих современным требованиям к организации учебного процесса, которые в 2008 году составляли 25 %.

Только три региона, что составляет 10 % всех участников реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования, серьезно не справляются со взятыми на себя обязательствами по созданию современных условий обучения. В этих регионах обязательства выполнены только на половину и доля школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям к организации учебного процесса, реально пока еще очень низкая:

в Самарской области – 28,5 %;

в Калужской области – 32,0 %;

в Республике Алтай – 32,9 %.

В ходе реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования с выполнением обязательств по повышению *средней наполняемости классов в городских школах* справились более 60 % регионов, с выполнением обязательств по повышению *средней наполняемости классов в сельских школах* – 48 % регионов. Следовательно, 12 регионов не достигли обещанной наполняемости классов в городских школах и 16 регионов – в сельских школах. Однако в целом по регионам значения достигнутых показателей очень близки к уровню взятых обязательств – практически все регионы более чем на 80 % свои обязательства выполнили.

Распределение регионов и достигнутые значения по повышению средней наполняемости классов в городских и сельских школах представлены на рис. 4–7.

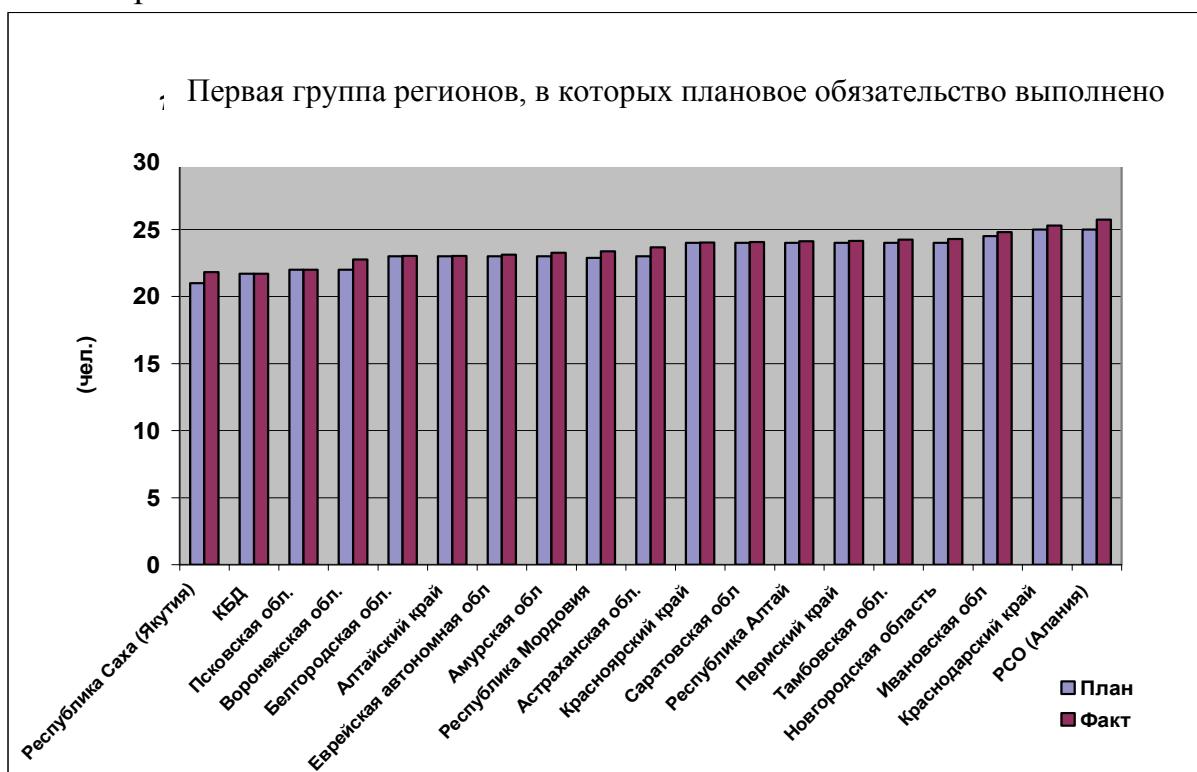


Рис. 4. Средняя наполняемость классов в городских школах

Вторая группа регионов, в которых плановое обязательство не выполнено

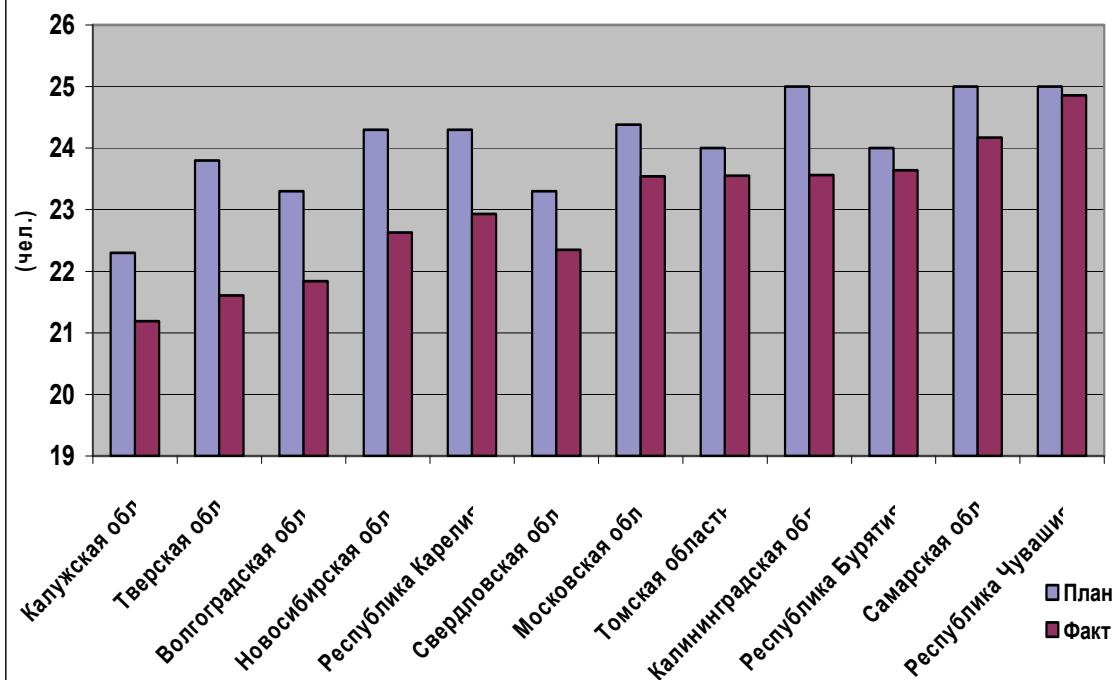


Рис. 5. Средняя наполняемость классов в городских школах

Первая группа регионов, в которых плановое обязательство выполнено

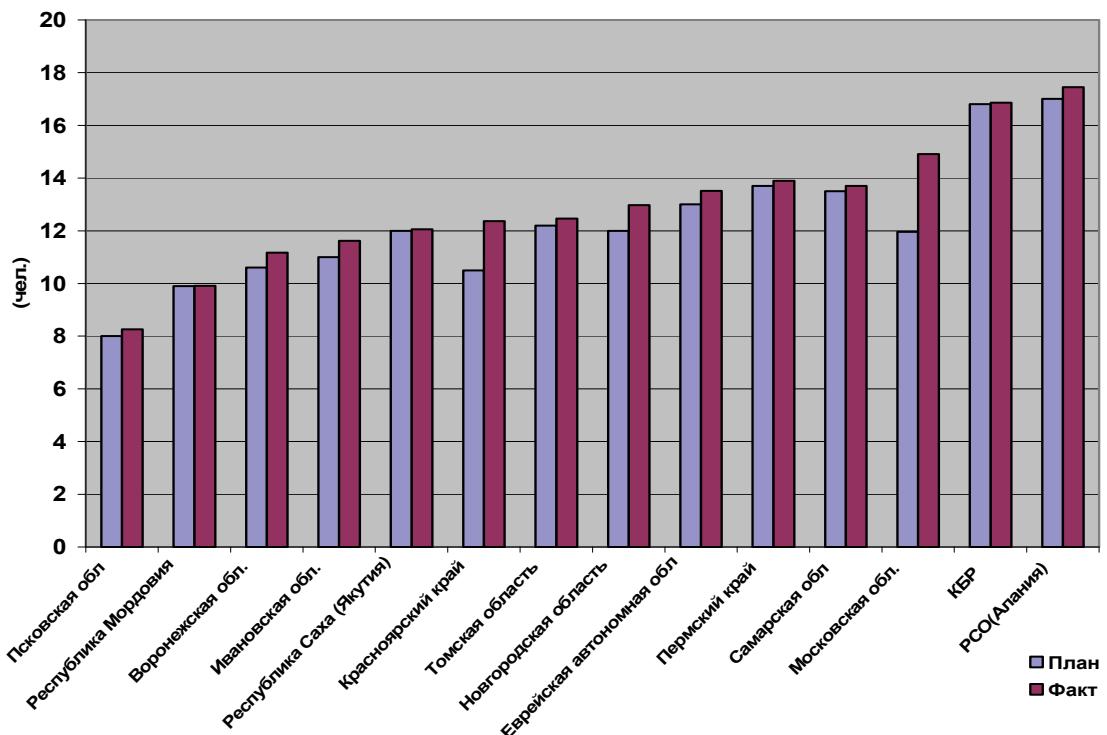


Рис. 6. Средняя наполняемость классов в сельских школах

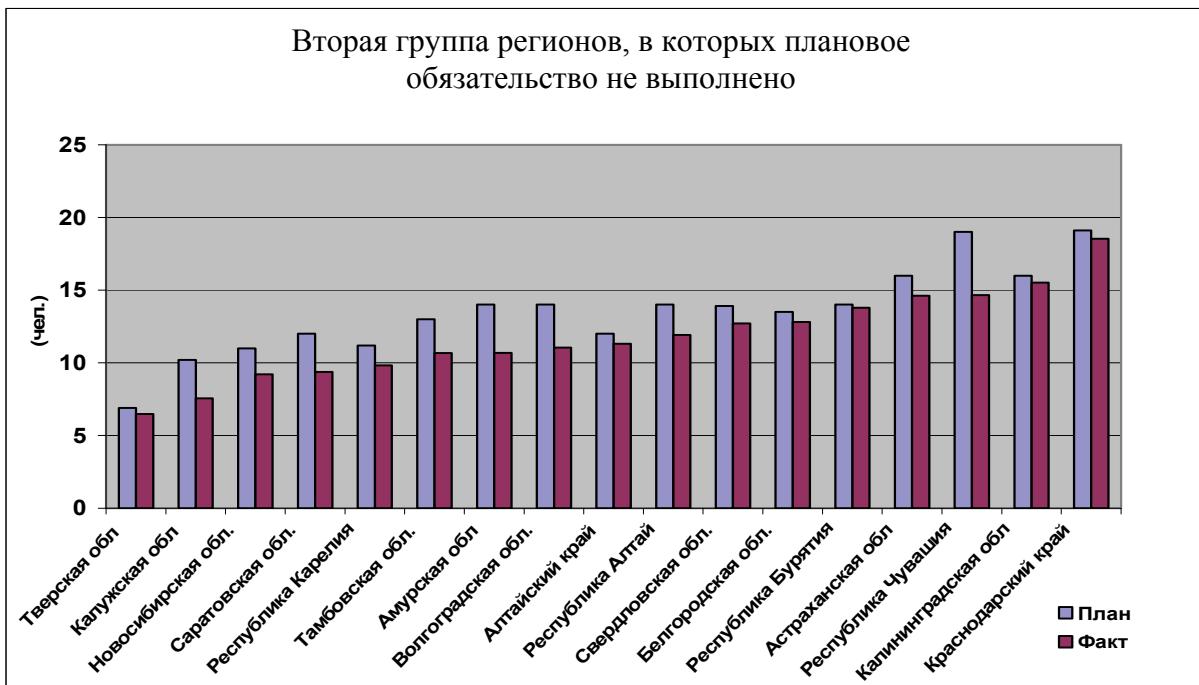


Рис. 7. Средняя наполняемость классов в сельских школах

Подчеркнем, что регионы реализуют проекты модернизации образования в крайне неблагоприятной демографической ситуации: во всех регионах наблюдается значительное сокращение численности учащихся как в сельской местности, так и в городах. В условиях резкого демографического спада нет простых решений, обеспечивающих наполняемость классов в городских и сельских школах. Все регионы осуществляют мероприятия по реструктуризации школьной сети, но во многих регионах возможности реструктуризации ограничены природно-климатическими условиями, сложившейся системой расселения, удаленностью населенных пунктов друг от друга, транспортными условиями и качеством дорог, которые не позволяют обеспечить необходимый уровень безопасности при организации подвоза учащихся в базовые (опорные) школы.

В целом, несмотря на неблагоприятные демографические тенденции, регионы-участники трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования в основном справляются со взятыми на себя обязательствами по обеспечению средней наполняемости классов в городских и сельских школах. Отставание по достижению запланированных значений этих показателей для части регионов составляет менее 20 %.

Процесс укрупнения старшей школы, необходимый для широкомасштабного перехода к профильному обучению в старших классах, отражает динамика показателя – *число обучающихся на старшей ступени в расчете на одно общеобразовательное учреждение, имеющее старшую ступень*. Минимальный уровень значений этого показателя, фактически отвечающий наличию двух классов в параллели в старшей школе, что позволяет сформировать профильные классы, составляет сто обучающихся в расчете на одно образовательное учреждение, имеющее старшую ступень.

Отметим, что только два региона – Калининградская и Астраханская области – взяли на себя обязательства достичь уровня более ста обучающихся на старшей ступени в расчете на одно общеобразовательное учреждение. Остальные регионы даже обязательства по этому показателю брали существенно меньше ста обучающихся в расчете на одно общеобразовательное учреждение, имеющее старшую ступень. Среднее значение этого показателя по всем регионам составляет около 60 обучающихся.

Несмотря на низкие значения взятых регионами обязательств по повышению числа обучающихся на старшей ступени в расчете на одно общеобразовательное учреждение, имеющее старшую ступень, 94 % регионов-участников реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования не выполнили своих обязательств по достижению запланированных значений этого показателя. Фактически можно говорить о тотальном невыполнении региональных обязательств по этому показателю. Только два региона – Кабардино-Балкарская республика и Белгородская область – полностью выполнили взятые обязательства по достижению плановых значений этого показателя. Отметим, что Кабардино-Балкарская республика почти на 40 % перевыполнила взятые обязательства, то есть достигла значения показателя – 73,56 обучающихся в старшей школе в расчете на одно общеобразовательное учреждение, в то время как обязательства брала на уровне 53,8 обучающихся.

Распределение регионов и достигнутые значения по повышению числа обучающихся на старшей ступени в расчете на одно общеобразовательное учреждение, имеющее старшую ступень, представлены на рис. 8.



Рис. 8

Таким образом, обобщая результаты реализации приоритетного национального проекта «Образование» в 2007–2008 годах по развитию сети общеобразовательных учреждений регионов, можно констатировать, что большинство (90 %) регионов-участников реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования полностью или почти полностью справились с выполнением обязательств по ключевому показателю, отражающему процесс развития сети образовательных учреждений, а именно с созданием условий, отвечающих современным требованиям к осуществлению образовательного процесса. В целом, в среднем по всем регионам доля школьников, обучающихся в образовательных учреждениях, отвечающих современным требованиям, приближается к 55 %.

Это позволяет ожидать следующие эффекты:

- Улучшение материально-технического состояния базовых школ, ресурсных центров в рамках реализации региональных целевых программ.
- Повышение квалификации педагогического и управленческого персонала образовательных учреждений.
- Выравнивание качества образовательных услуг предоставляемого системой образования региона учащимся сельских и городских школ.
- Повышение (прежде всего транспортной) доступности образовательных услуг современного качества для учащихся сельских школ.
- Увеличение разнообразия образовательных услуг, предоставляемых учащимся системой образования.
- Институционализация новых вариативных моделей образовательных учреждений: базовая школа с филиалами, ресурсный центр, социокультурный комплекс системы образования различных уровней, школа полного дня, школа ступеней образования.
- Постепенная институционализация новых структур управления системой образования, таких, как школьный округ, образовательный округ.

Эффекты, которые констатируют регионы-участники реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования:

- Реинвестирование бюджетных средств, высвободившихся в результате реализации мероприятий по реструктуризации сети образовательных учреждений, в развитие региональной системы образования.
- Завершение строительства школьных зданий, законсервированных в предыдущие годы.
- Строительство новых школьных зданий, отвечающих современным требованиям к условиям осуществления образовательного процесса.
- Ускоренное оснащение школ современным учебным оборудованием, столовыми с горячим питанием, спортивными комплексами, школьными автобусами, доступом к скоростному Интернету, что создает условия для получения качественного образования.

- Широкое внедрение новых моделей образовательных учреждений, развитие процессов интеграции и кооперации образовательных и социокультурных учреждений, распространение образовательных инноваций, укрепление социального партнерства.
- Интенсивная переподготовка учителей и директоров школ.
- Основным риском успешной реализации трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования по направлению «Развитие сети образовательных учреждений» стало тотальное невыполнение регионами обязательств по укрупнению старшей школы для создания условий полномасштабного внедрения профильного обучения на старшей ступени. В среднем регионы брали на себя невысокие обязательства по увеличению числа обучающихся в старшей школе в расчете на одно образовательное учреждение, имеющее старшую ступень, но и эти обязательства не выполнили 94 % регионов.

Основные причины, препятствующие укрупнению старшей школы:

- Укрупнение старшей школы предполагает концентрацию старших классов в одном образовательном учреждении при одновременном сокращении старшей ступени в других школах и преобразовании их из полной школы в основную. Однако основная школа без старшей ступени экономически неэффективна. В условиях нормативно-подушевого финансирования масштаб образовательного учреждения, включающего основную школу, оказывается недостаточным для получения финансовых ресурсов, обеспечивающих функционирование и развитие школы.
- Структурная и содержательная ограниченность основной школы без старшей ступени. Учителя-предметники не могут набрать достаточное количество учебной и внеучебной нагрузки для полной ставки в основной школе с одним классом в параллели.
- Если в школе нет старшей ступени, то, как правило, не удается организовать полноценную предпрофильную подготовку школьников. Происходит нарушение преемственности и свободы выбора при переходе к профильному обучению в старшей школе. Переход после основной школы в старшую профильную школу в другое образовательное учреждение без соответствующей предпрофильной подготовки вызывает сильный стресс у школьников, резкое снижение успеваемости, ребята плохо адаптируются к новой школе и не усваивают профильную программу. Большинство педагогов считают, что переход в образовательное учреждение, где есть старшая ступень лучше осуществлять за два года до старшей школы, в течение которых учащийся спокойно адаптируется к новым условиям и проходит предпрофильную подготовку в полном объеме.

Таким образом, наиболее эффективными направлениями реструктуризации сети образовательных учреждений являются преобразование основ-

ной школы в филиал полной средней школы и формирование школьно-го/образовательного округа. Роль средней полной школы в этом случае выполняет либо базовая (опорная) школа, либо ресурсный центр, либо социокультурный комплекс, которые могут обеспечить для всех учащихся доступность качественного образования, включая обучающихся в филиалах, за счет внедрения гибких образовательных технологий, дистантного обучения и подвоза учащихся старшей школы.

Из этого можно сделать несколько выводов:

- Основной моделью профильной школы становится не модель профилизации классов старшей школы, а межклассная дифференциация и индивидуализация обучения в старшей школе.
- Для полномасштабного внедрения профильной старшей школы необходимо создавать условия для реализации индивидуальных образовательных траекторий старшеклассников, а также для сетевой организации профильного обучения сельских школьников.

Подводя итоги, можно сказать, что на 2009 год ключевым направлением, обеспечивающим успешную реализацию трехлетних региональных комплексных проектов модернизации образования по направлению «Развитие сети образовательных учреждений» становится обеспечение условий для укрупнения старшей школы, а также внедрения гибких индивидуальных образовательных траекторий и сетевой организации профильного обучения в старшей школе.

ЧТО ДЕЛАЕТ НА РЫНКЕ ТРУДА ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА

То, о чём пойдет речь, связано с одной важной проблемой экономики в целом, и организации образовательных ресурсов в частности. Что же управляет организацией образовательных ресурсов, содержанием и технологиями образования? Здесь важно понять, какие задачи решает профессиональная школа, чьи интересы она обслуживает, как организована связь рынка труда с профессиональной школой, как реагирует рынок труда на позиции профессиональной школы, и наоборот, как профессиональная школа реагирует на изменчивую конъюнктуру рынка труда.

Вопрос, который задан вначале, вытекает из более общей проблемы: насколько интеллектуальный капитал, который является ценностью для каждой страны, сегодня формируется у нас, и какую долю он составляет в нашем общем достоянии, в ценностях страны. Можно привести не очень новую мысль о том, что «основная часть доходов в США извлекается из собственности на человеческий капитал». Это означает, что основная составляющая стоимости произведенного в стране продукта формируется интеллектуальной деятельностью. Мы ниже в цифрах увидим, насколько это важная позиция – формирование человеческого капитала (ЧК) и насколько человеческий капитал в действительности более важная категория, чем материально-технический потенциал или материально-технический капитал в достояниях страны.

Проанализировав долю человеческого капитала в общей капитализации государства, становится понятно, что этот показатель в России на порядок отличается от стран с развитой экономикой. Мы имеем более низкую ценность человеческого ресурса в общей ценности ресурсов страны. Если не принимать это во внимание, принципиально нельзя говорить об инновационной экономике как о будущем в развитии страны, диверсификации экономики и повышении качества жизни. Более того, речь идет о приоритете человеческого ресурса, который в постиндустриальную эпоху призван создавать интеллектуальный продукт, знания, технологии и капитализировать их.

Единственный способ формирования ЧК – это, конечно, система образования, от дошкольного и до постдипломного образования.

Движущей силой экономики во всем мире является непрерывно растущая конкуренция. Если конкуренция растет, значит на рынок непрерывно поставляется продукт с новым потребительским качеством или совершенно иной продукт, имеющий основания выиграть конкуренцию. Быстро изменять качество или формировать принципиально другой продукт можно только превращая научные исследования и разработки в новый продукт. Этот процесс называется инновационной экономикой. Это то, к чему мы

постоянно призываем, но остаемся, к сожалению, лишь на уровне призов. Доля инновационного продукта в российском ВВП примерно 7 %, доля инновационного продукта в ВВП США достигает 65 %. Такой же уровень развития инновационной составляющей в экономике развитых стран Европы.

Человеческий потенциал в такой экономике является основным базовым фактором, основным элементом конкурентоспособности продукта промышленного производства. Если система образования призвана корректировать способы деятельности действующего поколения и готовить к эффективной деятельности новое, то это означает, что система образования должна ориентировать людей на освоение принципиально новых способов, методов, технологий деятельности, нового устройства экономики и т. д.

В России на государственном уровне зафиксирован стратегический приоритет инновационного развития экономики¹, в рамках которого в долгосрочной перспективе развитие экономики страны будет базироваться на росте ее инновационных сегментов. Инновационная деятельность представляет собой выполнение работ и/или оказание услуг, направленных на:

- создание и организацию производства принципиально новой или с новыми потребительскими свойствами продукции (товаров, работ, услуг);
- создание и применение новых или модернизацию существующих способов (технологий) ее производства, распространения и использования;
- применение структурных, финансово-экономических, кадровых, информационных и иных инноваций (нововведений) при выпуске и сбыте продукции (товаров, работ, услуг), обеспечивающих экономию затрат или создающих условия для такой экономии.

Одним из наиболее важных факторов развития инновационной экономики следует считать ее опережающее кадровое оснащение, которое позволит запустить механизмы саморазвития инновационной системы и обеспечить устойчивость ее результатов.

В то же время следует признать, что подготовка кадров, профессионально работающих в специализированном секторе инновационной деятельности, – это только одна из задач кадрового обеспечения инновационного развития региона. Очевидно, что уровень конкурентоспособности инновационной экономики в значительной степени определяется качеством подготовки всего населения региона к деятельности в условиях технологических инноваций. Во многих публикациях отмечается уникальная роль человеческого фактора в инновационных процессах. Речь идет об инновационной модели экономического поведения человека (в широком смысле – инновационная форма социального поведения).

¹ Главным документом РФ, определяющим развитие инновационной деятельности на ближайшие годы, являются «Основные направления политики Российской Федерации в области развития инновационной системы на период до 2010 года».

Переход экономики на инновационно-технологическую платформу развития потребует изменения параметров профессионально-трудового поведения в любой сфере деятельности (готовность к изменениям, быстрой смене профессионального профиля; способность модернизировать свои квалификации; высокая информационно-технологическая компетентность и профессиональная мобильность и т. д.). Возникнет также потребность в изменении подготовки всего населения области (как потребителей товаров и услуг) к жизни в условиях рынка потребления технологически сложной и наукоемкой продукции, в том числе – бытового назначения.

Таким образом, кроме развития специализированного сегмента рынка образовательных услуг по подготовке кадров для обслуживания инновационных секторов экономики, основные направления которого обозначены в мероприятиях программы, для обеспечения системного перехода отрасли образования на решение стратегических задач кадрового обеспечения инновационного развития экономики региона необходимо:

1) введение новых образовательных результатов, связанных с востребованными ключевыми компетенциями любого профессионала, в системы общего, довузовского и высшего профессионального образования, а также дополнительного к ним;

2) введение новых образовательных результатов, обусловленных технологическим усложнением поведения граждан как потребителей, в систему общего и дополнительного образования детей.

Целесообразна и определенная инновационная специфика подготовки научных кадров в системе послевузовского образования региона. В этой сфере, кроме академических исследователей, требуются «учёные-менеджеры», чей успех определяется способностью привлекать финансовые и управлочные ресурсы.

Эти стратегии должны лечь в основу образовательной политики, если мы хотим начать эффективное построение инновационной системы в стране, перейти в экономике к новому поколению производственных технологий – нанотехнологиям. Причем эти превращения вызовов в практику должны формироваться в ограниченное время, пока еще актуальны эти вызовы и их не сменили новые. К сожалению, практика управления ресурсами образования пока занята другими вопросами – констатацией структурного дисбаланса выпуска профессиональной школы и занятых в экономике. Такая ситуация вполне прогнозировалась еще пять и десять лет тому назад, но государственный заказ на подготовку кадров, к сожалению, не знает этих прогнозов.

В Самарском регионе структура занятых в экономике по уровням профессионального образования такова – 1, 3, 7. Это означает, что одного работника с высшим образованием сопровождают три со средним специальным и семь с начальным профессиональным образованием. Структура

подготовки кадров в системе образования региона – прямо противоположная. Подавляющее большинство специалистов готовит сегодня высшая школа.

Как скажется на состоянии рынка труда это перепроизводство специалистов с высшим образованием, избыточным по запросам сегодняшнего рынка, ещё предстоит увидеть. Но кроме экономических проблем здесь возникают и психологические проблемы – это потерянные надежды, трагедия старта в профессиональную жизнь.

Но это еще не все, проблема, как и трагедия, глубже. Вот второй пример дисбаланса, сформированного сегодня на рынке труда, где рейтинг популярности профессий и специальностей и рейтинг востребованности их на рынке труда прямо противоположны. Демографический спад только обостряет эту ситуацию. И конечно, в хорошо организованной системе образования нужно учитывать подобные вещи, потому что популярность поддерживается одними мотивами, а востребованность – другими. Это задача государственного регулирования рынка труда – включить другие компенсаторные механизмы и мотивы для повышения популярности за-прашиваемых экономикой квалификаций.

Попробуем подвести некий итог несбалансированности системы подготовки кадров и потребности рынка труда. Все начинается с низкой конкурентоспособности молодежи еще до получения профессионального образования. Впрочем, мы никогда серьезно не интересовались конкурентными качествами в современном мире на разных этапах взросления человека. Международные измерения уровня сформированности наиболее важных качеств, необходимых сегодня для личного успеха в этом быстро меняющемся мире, позволяют сделать вполне определенные заключения, но мы не видим в них серьезных вызовов, у нас своя система отсчета. Формируя человека в этой системе отсчета, мы лишаем его мобильности при переходе в другие системы – на мировых рынках труда. да и в тех сегментах отечественного рынка, который занят конкурентоспособным производством. В итоге мы имеем:

- низкую конкурентоспособность выпускников, отсутствие у большинства из них необходимых знаний и навыков самоопределения на рынке труда, развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства;
- несоответствие профессионально-квалификационной структуры выпускников потребностям экономики и структуре имеющихся вакансий;
- **отсутствие механизма, обеспечивающего взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг;**
- отсталость кадровой политики большинства организаций, ориентированных в основном на достижение текущих результатов, а не на перспективное развитие;

Намечается одна очень важная тенденция, которая состоит в следующем: качество труда в нашей экономике и качество подготовки кадров – это измеряемые, количественно измеряемые величины. Оказывается, в целом ряде высокотехнологичных секторов экономики ситуация примерно такова: качество труда на 20–25 % превышает качество рабочей силы. То есть та рабочая сила, которая приходит для реализации этого труда, не может быть к этому труду допущена. Результат – растет безработица, с одной стороны, а с другой – увеличивается доля вакансий должностей, требующих специальной, достаточно высокой квалификации, которой наши образовательные учреждения не дают. Вот такая жесткая картина, которая сегодня рисуется в тенденциях, несмотря на то, что в среднем наша инновационная экономика не столь велика в своих проявлениях, и тем не менее сегодня уже прослеживается подобная ситуация на рынках труда. Вот очень важные и очень серьезные симптомы, на которые надо реагировать.

Хочу обратить ваше внимание на отсутствие механизма, обеспечивающего взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг. В значительной мере, как показывает наш опыт, отсутствие подобных механизмов лишает возможности эффективного взаимодействия. Иллюзии, которые питают обе стороны (и работодателей, и систему подготовки кадров, систему образования), связаны с тем, что можно договориться друг с другом на уровне кадровых служб без профессионально организованной деятельности по непрерывной адаптации их друг к другу.

Один пример из жизни Самарской губернии. В 2004 и 2005 годах были проведены масштабные исследования рынка труда губернии, это 3,5 миллиона жителей, очень урбанизированная область, где только 18 % жителей живут в селах, где выпускается достаточно широкий спектр продукции, но, тем не менее, вся экономика дуальная: это автомобили и продукты переработки нефти.

Таблица

Оценка спроса и предложения специалистов различного уровня профессионального образования в экономике Самарской области к 2010 году

Уровень профессионального образования	Прогноз потребности работников на предприятиях региона к 2010 году*	Доля в занятости, %	Прием учреждений профессионального образования**	Доля в объеме подготовки, %
НПО	19 785	49,2	11 354	19,3
СПО	10 300	25,6	12 001	20,4
ВПО	10 104	25,1	35 456	60,3
Всего	40 189	100	58 811	100

* Рабочие места, не требующие профессионального образования.

** Прием в 2004 году (для учреждений высшего профессионального образования), прием в 2005 году (для учреждений среднего профессионального образования), план приема на 2006 год (для учреждений начального профессионального образования).

В таблице представлен анализ потребностей работников на предприятиях региона к 2010 году. В следующем году можно было бы проверить правильность этих прогнозов. Доля занятых с высшим образованием в 2010 году предполагает 25 %, а готовится к выпуску – 60 %. С начальным профессиональным образованием доля занятых предполагает 49 %, а готовится к выпуску – 19 %. Система образования не отслеживает ситуацию на рынке. Рынок живет своей жизнью, решает собственные задачи, а система образования живет своей жизнью и эти жизни не пересекаются.

На рис. 1 представлена структура рабочих мест и структура подготовки.

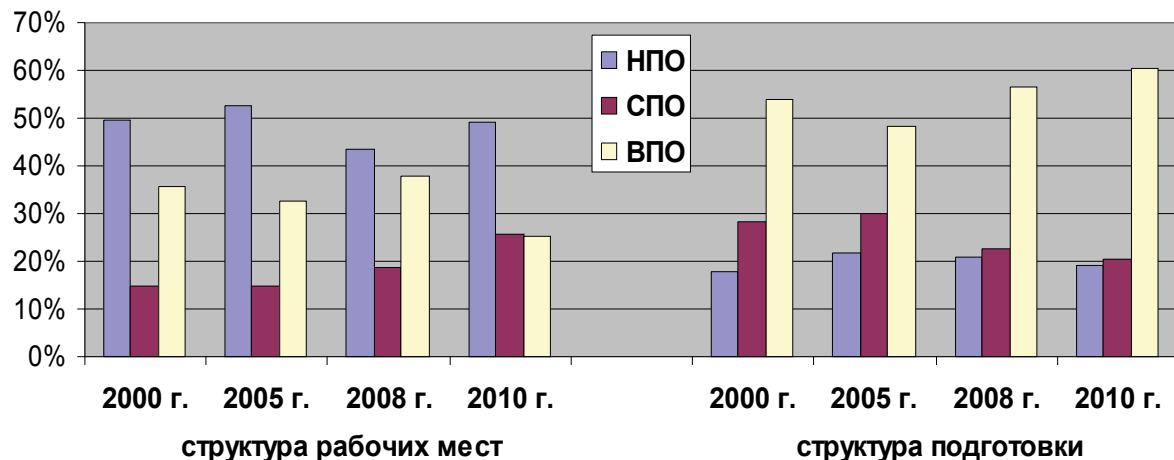


Рис. 1

Видно, что высшая школа забирает весь контингент, независимо от того, будут рабочие места для этих специалистов или нет. Конечно, можно поставить на рабочие места, требующие квалификацию НПО, специалистов с дипломом ВПО. Давайте подсчитаем потери, которые последуют при таком решении задачи... Теперь вопрос, можно ли с этим справиться?

Профessionsии, общие для всех отраслей

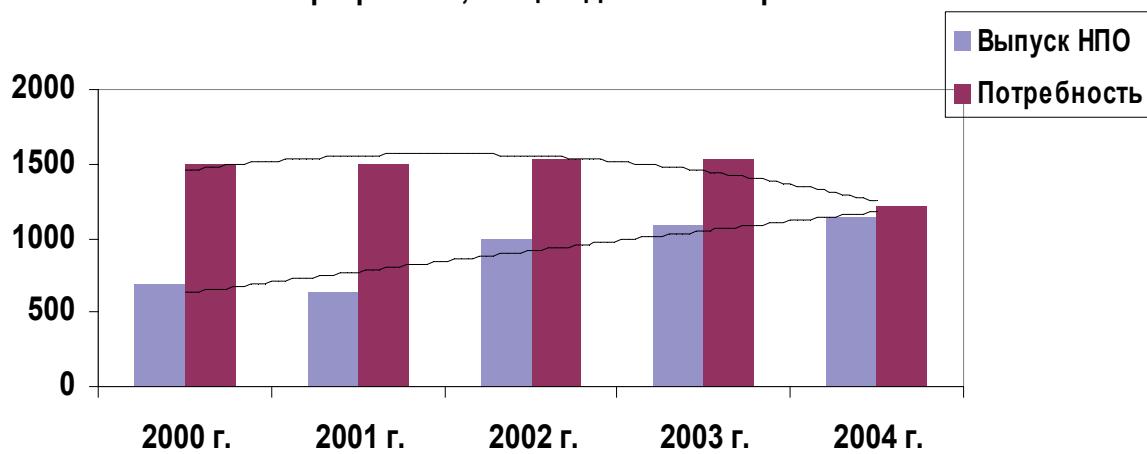


Рис. 2

На рис. 2 приведена диаграмма динамики потребности и выпуска из учреждения НПО на протяжении четырех лет – с 2000 по 2004 год. Все это

взято из реальной жизни Самарской губернии. Видно, что уже в 2004 году потребность и выпуск выравниваются, то есть принципиально за несколько лет этот дисбаланс можно ликвидировать системой государственного заказа, основанного на предметном анализе регионального рынка труда.

Есть ли другие способы рыночных решений подобных задач без существенного вмешательства со стороны административного ресурса? Да есть, но это очень длительный и дорогой путь. При правильной организации управления государственными образовательными ресурсами вопрос количественного дисбаланса решаем.

Что произошло до 2004 года и должно произойти к 2010 году с ВПО в регионе?

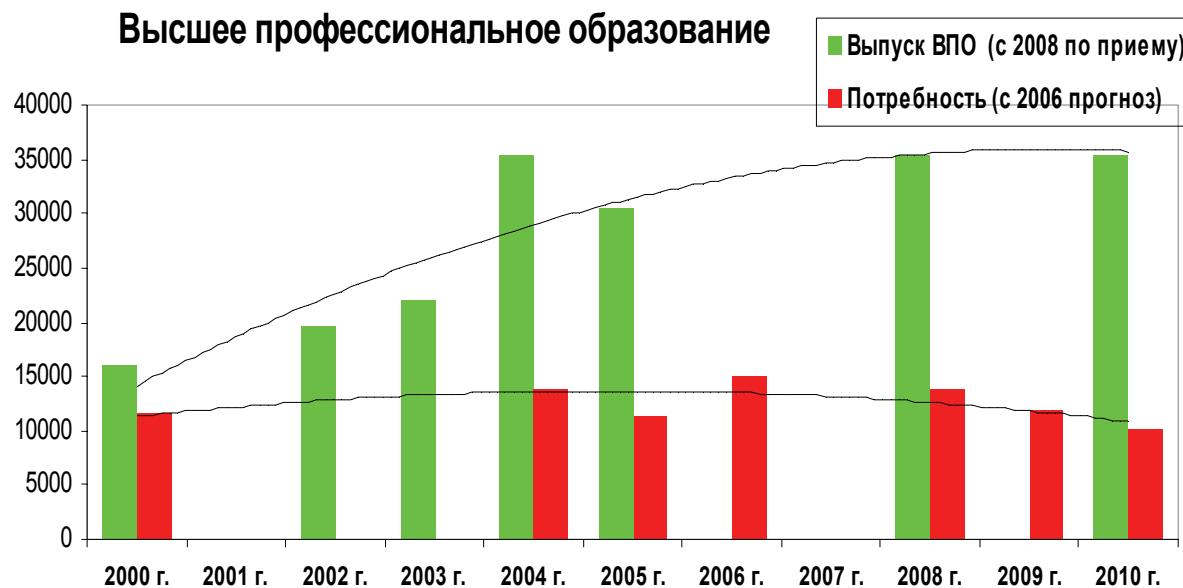


Рис. 3

Это система никем не управляема. Вот как развивались события за прошедшие годы и вот что мы ожидаем в 2010 году. Кризис, сворачивающий рынки, только усугубит ситуацию. На графике рис. 3 показано, как система вне государственного регулирования формирует государственные проблемы за государственные средства, создает проблемы для налогоплательщиков за их же деньги. Конечно, нельзя избежать экономического кризиса средствами профессионального образования, но подготовить людей к конструктивному поведению в таких ситуациях через формирование наиболее востребованных качеств для такого поведения, конечно, можно и нужно. Собственно в этом и состоит задача системы образования.

Мы проделали в свое время большую работу (в своем и других регионах страны), пытаясь понять, каковы вообще требования работодателя к рабочей силе. Как он относится к своим работникам, что он видит в них? Какие качества для него ценные? Как он ранжирует эти качества? Есть ли у работодателя какие-то принципы отбора персонала или их принципиально

нет? Мы изучили целый ряд исследований: это и исследования Мирового банка, Высшей школы экономики, собственные исследования.

Вывод: работодатель хочет видеть в своих работниках:

- исполнительскую дисциплину – 98 %,
- коммуникативные способности – 86 %,
- работу в коллективе – 85 %,
- способность осваивать новые технологии – 83 %,
- способность к передаче опыта – 80 %,
- инициативность – 79 %,
- организаторские способности – 75 %,
- самоуправление – 73 %,
- самостоятельность – 64 %.

А вот дополнительные компетенции, которые он хочет иметь сегодня: компьютерные навыки – 75 %,

способность к совмещению профессии – 52 %,

информационную компетентность – 64 %,

работу с текстами – 50 %,

предпринимательскую компетенцию – 35 %.

Сегодня эти компетенции востребованы для работодателя. Если все обобщить, то можно сформулировать приоритеты человеческих ресурсов, которые являются достаточно общим, единым выражением позиции работодателя.

Дело в том, что те же исследования демонстрируют еще одну особенность нашего рынка труда, и это принципиально отличает его от западного рынка труда. Особенность заключается в том, что работодатель не имеет и не хочет заполучить критерии отбора персонала. У него есть только один критерий – диплом. Это не ранжированный диплом в отличие от западных рынков труда, где диплом Гарварда или диплом Экономической школы Лондона является знаковым элементом. Здесь диплом как некий факт того, что человек обладает или должен обладать каким-то набором потенциальных возможностей, и этого достаточно для работодателя. Я не говорю сейчас о каких-то изысканных работодателях, речь идет о среднем корпоративном работодателе на рынке труда. И еще один важный момент – работодатель не интересуется, как и по каким стандартам вообще готовят кадры. И создается представление, что отечественный работодатель вообще мало интересуется качеством рабочей силы. Казалось бы, альтернативной должна выступить система внутрифирменной подготовки, однако и тут происходят интересные вещи: независимо от кризиса работодатель сворачивает внутрифирменную подготовку. Сегодня в среднем по стране стоимость внутрифирменной подготовки одного специалиста примерно 1000

рублей. Что за этим стоит? Или высокое качество специалиста, не требующее подготовки, или низкое качество требуемых трудовых навыков и квалификации, и тогда нечего менять. Такие вопросы остаются, и на них нужно попытаться найти ответ. Иначе трудно понять, почему наш продукт не конкурентоспособен на рынке в большом своем ассортименте, почему мы имеем столь низкую производительность труда, что на 80 % зависим от импорта? Почему высокотехнологичное производство не приживается в наших промышленных структурах?

Перейдем от рынка труда к системе образования. Почему образование должно ориентироваться на рынок труда, что его мотивирует к этому? Зависит ли судьба учебных заведений от востребованности выпускников, их профессиональной судьбы?

Никаких ограничений в деятельности профессиональной школы рынок труда не создает, подобной нормы, а значит и практики, не существует. Наиболее успешные компании высокотехнологичных отраслей пытаются выстроить свою образовательную систему. Попытки создать свою высшую школу, свои внутрифирменные межвузовские структуры, которые объединяют производство и те или иные образовательные учреждения, такие попытки все время появляются. Это признак того, что действующая государственная система не удовлетворяет рынок труда, не удовлетворяет предпринимателя.

Я бы разделил экономику на две части: продукт которой осваивается внутри страны, и та часть нашей экономики, продукт которой экспортируется. Это две принципиально разные сферы экономики, включая и оценку человеческого ресурса. Если сертификация кадров является обязательной нормой для той части промышленности, которая экспортирует свой продукт, то для той части, которая поставляет продукцию внутри страны, такой нормы нет. В действительности до тех пор, пока мы не будем связывать деятельность образовательного учреждения, его судьбу с судьбой его выпускников, принципиально ничего происходить не будет. Для работодателя, оказывается, качество собственной рабочей силы не столь важная позиция, достаточно важнее качество материального ресурса. Социологические исследования показывают, что он высоко оценивает собственные кадры, несмотря на судьбу своего продукта. Даже если его продукт не пользуется спросом, он, тем не менее, продолжает высоко оценивать свои кадры. Он не видит данных этих обстоятельств и не имеет формальных критериев отбора кадров. Возможно, что это результат общей тенденции – не видеть в человеческом потенциале ресурса развития.

Самое главное – убежденность работодателя в том, что человеческий ресурс наименее дефицитный, что его можно всегда иметь в необходимом количестве и необходимого качества.

Профессиональная школа на рынке труда делает сегодня стандарты собственного производства – в отсутствии профессиональных стандартов. Школа сама оценивает результаты своей деятельности. Мы не имеем внешней оценки для профессиональной школы. Отсутствует критерий внешних эффектов деятельности. Наконец, профессиональная школа решает вопрос собственного благополучия, имея минимальные связи с рынком труда, который она и призвана обслуживать. Мы принципиально не готовим специалистов, ориентированных на международные рынки, это специальная подготовка специальных компетенций. Если мы не сменим цели профессиональной школы и не начнем оценивать ее деятельность по изменениям в региональном развитии с ее участием, а не по изменениям ее собственных ресурсов, мы не сможем мобилизовать ее для регионального развития.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

Введение

Кризис школы в настоящее время напрямую связывают с кризисом подготовки учителей и управленцев для системы образования. Разговоры о сокращении числа педвузов также обусловлены реальным кризисом подготовки учителей в рамках академического пространства педагогических университетов.

Известно, что будущих педагогов, как и будущих врачей, нельзя учить лишь одной теории. Только в реальной педагогической практике педагог может набраться опыта, обнаружить свои дефициты, научиться управлять школьным коллективом и видеть проблемы отдельного ребенка. А что мы имеем в учебных планах подготовки учителей по различным специальностям? Теоретическое обучение составляет 54 часа в неделю, педагогическая практика начинается лишь со 2-го курса и проводится в течение 12 недель за 4 года обучения. Будущий педагог, дав несколько уроков в школе во время педагогической практики и успешно сдав порядка 50 экзаменов и зачетов, защищает диплом и отправляется учить чему-то детей. В этой ситуации «не приход» большинства выпускников педвузов в школу можно рассматривать скорее как благо для школы и учеников. Все родители знают, что некоторых учителей на пушечный выстрел не стоит подпускать к школе и к детям. Далеко не каждый выпускник педвуза любит детей. Можно предположить, что очень скоро дети это поймут и будут такого учителя ненавидеть. При этом можно понять озабоченность государства в бессмысленных финансовых затратах на подготовку самой массовой профессии, если в дальнейшем выпускники педвузов не работают в профессиональной педагогической сфере. Можно понять и переживания общественности по поводу низкого профессионализма учителей. Достаточно вспомнить фразу, приведенную в одном из журналов «Вопросы образования»: «Среднестатистическая учительница ... читает немного, в театр почти не ходит, едва сводит концы с концами, работу свою любит, но в ее результативности не очень заинтересована». Исследования, проведенные общественной палатой РФ и опубликованные в журнале «Вопросы образования» № 4 за 2007 год, свидетельствуют о том, что «качество школы не может быть выше качества учителей».

Парадоксы внутренней и внешней оценки квалификации педагога

Анализируя результаты социологических исследований педагогического профессионализма учителей по Красноярскому краю, мы обратили

внимание на парадоксальный результат: 50 % опрошенных отнесли себя к специалистам, успешно выстраивающим свою деятельность в стандартных ситуациях, 30 % респондентов отнесли себя к профессионалам, успешно и эффективно выстраивающим свою деятельность в сложных нестандартных ситуациях. А среди педагогов, которые признаются, что даже в стандартных условиях не всегда способны к эффективному действию, более половины – молодые педагоги в возрасте до 29 лет, но при этом каждый 3-й из этой категории учителей относит себя к *специалисту*, а каждый десятый называет себя *профессионалом* [4].

В исследовании было отмечено, что подавляющее большинство учителей на вопрос «Какие трудности Вы испытываете в Вашей профессиональной деятельности?» – не могут ответить.

Педагоги чаще видят лежащие на поверхности трудности, связанные с плохим финансовым положением, недостаточным материальным обеспечением учебного процесса и другими традиционными дефицитами учительской профессии. Однако они, по сути, не рефлексируют собственную педагогическую деятельность, что подтверждается их многочисленными претензиями к ученикам и родителям. Авторы исследования предполагают, что «возможно, причина отсутствия рефлексии как раз в том, что часть педагогов считают несвойственной для них деятельность в культурологическом, методологическом, проектном поле – там, где наиболее успешно может формироваться мотивация школьников, их интересы, потребности, где закладываются основы будущих жизненных стратегий» [4].

По мнению экспертов, участвующих в проекте, уровень профессиональной подготовки большинства учителей не позволяет им обеспечить формирование базовых компетентностей современного человека: информационной; коммуникативной; умений, связанных с самоорганизацией, готовностью «конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность» [3]. Кроме того, большое количество молодых учителей – люди, ориентированные на культуру вчерашнего дня, педагогику учебного предмета, памяти, исполнительности. Педагогические учебные заведения не готовят будущих учителей к работе в условиях инновационных практик.

Какие же выходы есть из данных тупиков? Какие реконструкции должна претерпеть система подготовки современного учителя для «новой российской школы»?

На наш взгляд, модернизация системы подготовки педагогов и управленцев для системы образования должна быть связана не только с формальным переходом в кредитно-компетентностную схему, но и с увеличением практической составляющей подготовки педагога. Необходима принципиально новая модель подготовки педагога, обладающего современными компетентностями, способного к инновационной дея-

тельности, ответственного за конечный результат своей профессиональной деятельности, способного к проектированию собственного профессионального развития.

Нужна ли магистратура в подготовке педагога?

Принимая во внимание изменения в системе высшего образования, связанные с Болонской системой и переходом на двухуровневое образование, мы являемся сторонниками позиции – магистерская степень необходима для учителя и управленца «новой школы России» на всех ее ступенях – от «началки» до профильной школы.

По нашему мнению, в современной школе должны работать магистры, так как бакалавры, после первой ступени высшего образования будут способны выполнять лишь репродуктивную функцию или иметь предметную подготовку в соответствующей сфере. Наша позиция совпадает с мнением ректора Московского городского психолого-педагогического университета В. В. Рубцова о том, что профессиональный учитель должен иметь за плечами бакалаврскую подготовку, плюс магистратуру, плюс интернатуру. На наш взгляд, в «началке» должны работать самые опытные и лучшие выпускники педагогической магистратуры. Следует отметить, что педагогическая интернатура пока еще не принята профессиональным сообществом, как и идея необходимости магистерской подготовки педагогов и управленцев образования. Так О. Н. Смолин, д.ф.н., чл.-корр. РАО, депутат Госдумы ФС РФ предложил ввести в педвузах пятилетний бакалавриат по двум специальностям. На наш взгляд, это довольно спорное суждение: подготовка учителей по сдвоенным специальностям в педвузах получила полное фиаско. Что касается вузов, то, по нашему мнению, преподаватель высшей школы, как минимум, должен иметь магистерскую степень (как, например, принято во многих и развитых странах мира). Вообще-то в ведущих мировых вузах преподают исключительно профессора.

Что говорят участники образовательного процесса о качестве и дефицитах педагогической подготовки?

В рамках проекта построения моделей педагогической магистратуры были исследованы дефициты профессиональной подготовки и выявлены запросы учителей и управленцев на примере учебных заведений различного типа в трех试点ных регионах России (Ростовской области, Красноярском крае и Республики Бурятия) [3]. В ходе проведения фокус-групп был получен материал, включающий систему субъективных мнений и оценок большого числа участников, представляющих различные позиции в организации образовательного процесса (400 респондентов). Была обнаружена устойчивая позиция учителей и школьных управленцев в том, что ни педвуз, ни система повышения квалификации педагогических работников (в том

виде, в котором она существует) не готовит учителей и менеджеров к тем реалиям школы, с которыми они сталкиваются. Существующая система подготовки педагогов не отвечает запросам школьников, их родителей, требованиям социума и работодателей. К категории острейших дефицитов профессиональной подготовки респонденты отнесли следующие:

- низкую информационно-коммуникативную компетентность;
- низкую психологическую компетентность, не позволяющую обеспечить индивидуальный подход к отдельным учащимся и учитывать психологические особенности возраста;
- отсутствие экспертно-оценочных умений у сегодняшнего учителя;
- низкие технологические, инструментальные и методические компетентности, не позволяющие эффективно работать с предметным материалом;
- отсутствие амбиций выстраивания карьеры в своей профессиональной сфере;
- недостаточные коммуникативные компетентности, не обеспечивающие выстраивания продуктивной коопeraçãoции с другими специалистами, педагогами, родителями;
- дефицит управлеченческих и проектных компетентностей;
- необходимость повышения конфликтной компетентности;
- отсутствие практических навыков работы с детьми с особыми потребностями и возможностями;
- недостаточные умения работы с разными учебными стилями учеников, и соответственно невозможность собственного развития различных стилей преподавания;
- необходимость получения знаний о молодежной субкультуре;
- необходимость изучения современных образовательных технологий.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что базовое педагогическое образование, осуществляющееся в настоящее время на различных уровнях – в педагогических колледжах, педагогических вузах и классических университетах – не обеспечивает достаточных квалификаций выпускникам. «Выпускники педагогических колледжей хорошо готовы к практической работе, но не могут вести предметное обучение, выпускники классических университетов сильны в знании предмета, но слабо владеют методикой преподавания, выпускники педагогических вузов слабо знают современные тенденции в образовании и не владеют практическими навыками» [3].

Современные системы повышения квалификации частично решают отдельные проблемы конкретных педагогов, но не обеспечивают целостного подхода, не дают официально признаваемых квалификаций. Систематическое обучение и подготовка руководителей для сферы образования практически отсутствуют. Местные органы управления образованием больше делают ставку на самовыдвижение лидеров и накопление самостоятельного опыта проб и ошибок директоров и завучей.

Таким образом, необходима качественная и структурная перестройка системы подготовки педагогических кадров.

Перспективные модели магистерской подготовки педагогов

По мнению разработчиков проекта, подготовку современных педагогов и управленцев для системы образования через магистерские программы возможно организовать по нескольким моделям:

- магистратура для подготовки педагогов для инновационных образовательных практик на основе прикладного педагогического бакалавриата. В настоящий момент прорабатывается концепция и образовательная программа в консорциуме педколледж – Сибирский федеральный университет для подготовки педагогов развивающего обучения для начальной школы;
- магистратура для подготовки управленцев образования на базе высшего педагогического образования – более глубокие знания и сформированные компетентности в области управления, права, финансово-го менеджмента, базовых образовательных технологий, методов оценивания и т. д. (возможны сетевые формы организации);
- магистратура для подготовки управленцев образования на базе не педагогического высшего образования (возможные сферы первойступени или первого высшего образования: экономика, менеджмент, юриспруденция, инженерные специальности, естественно-научные и гуманитарные) – основательное знание педагогики, психологии, базовых образовательных технологий, информационных технологий в управлении;
- магистратура как система развития профессиональной карьеры и повышения квалификации работающих педагогов – более глубокое знание предмета, современных образовательных систем и технологий, экономики и права (возможны сетевые модели);
- магистратура для подготовки предметников на базе первого высшего образования в естественно-научных, гуманитарных или инженерных областях [3].

Ввиду своей краткосрочности, гибкости и достаточной свободы магистерские программы могут динамично пересматриваться и модернизироваться под запросы общества и работодателей.

Определив перспективные модели педагогической магистратуры, необходимо разобраться, чем же не устраивает уже существующая во многих российских вузах практика подготовки магистров по направлению «Педагогика».

Проблемы существующих моделей педагогической магистратуры

Практически повсеместно подготовка магистров в рамках учебных планов различных образовательных программ по-прежнему происходит последовательно (то есть студенты сначала занимаются общеобразовательными

предметами или профильными дисциплинами и только затем получают реальную профессионально-педагогическую подготовку). Поэтому профессиональная идентичность будущих педагогов в магистратуре опирается не на педагогическую квалификацию, а опять на некоторую специализацию. Проблемы подготовки профессионалов в педагогической магистратуре связаны с двойственной задачей педагога: с одной стороны, он должен быть профессиональным предметником, с другой – в совершенстве владеть педагогическими технологиями, позволяющими эффективно работать в «новой школе».

В настоящее время профессиональное сообщество обсуждает, чему и как по-новому учить в педагогической магистратуре. Стоит отметить, что ряд авторов, среди которых О. Н. Смолин, ставят более глобальные задачи о необходимости разработки государственной программы «Педагогические кадры», в которой необходима проработка следующих моментов: «Где учить педагогов? Кого учить и как отбирать будущих педагогов? Чему учить? Сколько времени учить? Каков статус учителя?».

Существующие сегодня программы магистерской подготовки педагогов ориентированы на стандарты ГОС ВПО второго поколения и неизбежно поддерживают узко-дисциплинарный подход, ориентированный на получения определенных знаний и умений. Изучив опыт многих российских вузов, выпускающих магистров по педагогическому направлению, мы обнаружили продолжение тенденции аудиторного академического изучения дисциплин с недостаточной практической составляющей. Традиционные методы пятибалльной оценки перенесены в магистратуру, в которой более значимо оценивать исследовательские, проектные компетентности, умения работать в команде, принимать нестандартные решения, иметь компетентности продуктивного разрешения конфликта, владеть интерактивными методами работы в электронной сети и т. д. Только отдельные вузы (ГУ ВШЭ, МВШ СЭН, РУДН), к которым относится и Сибирский федеральный университет, реализуют кредитно-рейтинговую систему оценивания магистров и модульный подход в построении учебного плана.

Казалось бы, ГОС ВПО–3, которых мы с таким нетерпением ждали, должны были решить все проблемы. Однако, построение программ подготовки педагогов с ориентацией на компетентностную модель выпускника, с учетом требований работодателей, востребованных на открытом рынке труда, учитывающем международную систему квалификаций, оказалось непростой и, на наш взгляд, на сегодняшний день неразрешенной задачей.

Конечно, есть уже некоторые позитивные сдвиги в сторону обеспечения ряда свобод в выборе дисциплин, в увеличении доли кредитов на профессиональную практику. Но внятного перехода к компетентностной, практико-ориентированной, а не академической подготовке магистров педагогики мы не увидели. Не обнаружено новых методов контроля и ресурсной обеспеченности со стороны Минобразования и науки. Прежде всего речь идет о финансовой обеспеченности, научно-методическом сопровождении, поддержке лаборатор-

ной базы магистратуры, обеспеченности дополнительными ставками преподавателей магистерской подготовки [5].

Мы рискнули предложить свой вариант модели педагогической магистратуры. В ее основание положены:

- нормативные представления о компетентностях современного работника системы образования;
- результаты анализа прогрессивного российского и зарубежного опыта педагогических магистратур;
- национальная и общеевропейская квалификационные рамки;
- научно-практическая и проектная направленность магистерской программы, самостоятельная деятельность и активность магистров педагогики;
- ориентация на перспективных студентов, имеющих пробы работы в системе образования, способных выполнять лидерские функции в системе.

Исходя из национальной рамки квалификаций, уровень магистратуры относится к седьмому уровню квалификаций (национальная рамка квалификаций формального образования). Данный уровень описывается следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Уровни	Общая компетенция (широкота полномочий и ответственность)	Умения (сложность деятельности)	Знания (наукоемкость деятельности)
7 уровень	Руководство деятельностью сотрудников (групп) с принятием ответственности за результат на уровне подразделения или организации. Определение стратегии деятельности подразделения или организации	Решение проблем технологического или методического характера, требующих разработки новых подходов использования разнообразных методов (в том числе и инновационных). Коррекция деятельности подразделения или организации	Синтез научных знаний (в том числе и инновационных) и опыта в определенной области и/или на стыке областей Оценка и отбор профессиональной информации; создание на ее основе новой

Присвоение квалификации определенного уровня не зависит от способа ее получения. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации является одной из основ разработки системы сертификации квалификаций, позволяющей каждому человеку пройти процедуру признания результатов самообразования, неформального и спонтанного образования. При определении требований к магистратуре необходимо учесть квалификации предшествующего уровня. Они должны стать определяющими для

входных требований к поступающим в магистратуру. Описание 7-го уровня в проекте национальной рамки квалификаций, соответствующее магистерской подготовке уровней формальной подготовки, будет обуславливать требования к программе магистерской подготовки [3].

В условиях вхождения России в Болонский процесс национальная рамка квалификаций составлялась с учетом европейской рамки квалификаций, поэтому можно проследить взаимосвязь этих двух определителей. Для взаимосвязи с предыдущим и последующим уровнями магистратуры мы приведем описание с 6-го по 8-й уровни европейской квалификационной рамки (табл. 2).

Таблица 2

Уровень 6 Результаты обучения, соответствующие 6-му уровню	Глубокие знания в данной области обучения и профессиональной деятельности, включая критическое осмысление теорий и принципов.	Передовые навыки и умения, отражающие мастерство и инновационность при решении комплексных и не-предсказуемых проблем в специализированных областях профессиональной деятельности и обучении	Демонстрировать способности к управлению сложными техническими/профессиональными видами деятельности или проектами, возлагая на себя ответственность за процесс принятия решений в трудовых и учебных непредсказуемых контекстах Принимать ответственность за управление профессиональным развитием индивидов и групп
Уровень 7 Результаты обучения, соответствующие седьмому уровню	Специализированное знание, находящееся в передовой области в данной сфере обучения и профессиональной деятельности, как основа оригинального мышления Критическое понимание основных вопросов, связанных со знанием в данной области обучения и профессиональной деятельности и на стыке разных областей	Специализированные навыки решения проблем, необходимые для выполнения научно-исследовательской и инновационной деятельности в целях развития нового знания и процедур и интеграции знания из различных междисциплинарных областей	Демонстрировать способности управлять и преобразовывать трудовой и учебный контексты, являющиеся сложными, непредсказуемыми и требующими новых стратегических подходов. Принимать ответственность за развитие профессионального знания и профессиональных практик и/или за оценку стратегического профессионального развития команды

Уровень 8 Результаты обучения, соответствующие 8-му уровню	Знание в самых передовых областях обучения и профессиональной деятельности и на стыке разных областей	Самые передовые специализированные умения и техники, включая навыки синтеза и оценки, необходимые для критического осмыслиния и решения проблем научно-исследовательской и/или инновационной сфер; расширение границ и переопределения (переосмыслиния) имеющегося теоретического знания и профессиональных практик	Демонстрировать устойчивый авторитет, инновационность подходов при решении проблем и поставленных задач, автономность, научность и полный профессионализм, а также постоянную приверженность развитию новых идей или процессов в передовой области конкретных сфер обучения и профессиональной деятельности, включая научно-исследовательскую деятельность
---	---	---	--

Основные принципы формирования программы магистерской подготовки педагогов

1. Ключевой задачей в формировании современного педагога является обеспечение принципа опережающего обучения, которое возможно за счет становления педагога, способного к самостоятельному инициативному действию, к самостоятельной постановке цели и выбору средств для её осуществления. Такой педагог должен обладать активной жизненной позицией и умением работать в команде.

2. Обеспечение личностно-ориентированного подхода в обучении, предусматривающего передачу ответственности в руки обучаемых. Планируя свое обучение; выбирая учебные курсы, темы исследования и проектной деятельности, выстраивая сотрудничество, студент тем самым принимает ответственность за собственное обучение. Это необходимо в рамках современных тенденций развития образования. Несомненно, только таким путем можно добиться у будущих педагогов способности мотивировать к обучению своих учеников.

3. При обучении педагогической профессии важнейшим моментом является овладение практическими навыками и умениями, «учительским мастерством». Поэтому практико-ориентированный подход является необходимым условием магистерской программы федеральных университетов. Преобладание практической профессиональной деятельности над академическими курсами рассматривается в магистерской программе как источник для проведения качественных исследований, как повод и предмет для реф-

лексии, как условие становления компетентностей. Возможность переноса освоенного действия связана с использованием уже сформированных навыков и умений в качестве средства обучения другим видам деятельности.

4. Компетентностный подход в образовании играет сегодня ключевую роль и не может не учитываться в программе магистерской подготовки. Основная инновация компетентностного подхода состоит в создании образовательных условий превращения способов действия в средства действия [2]. Необходимо систематическое вовлечение студентов в решение сложных практических задач, требующих интеграции разных видов деятельности, проявления различных профессиональных, а также универсальных компетентностей (например, таких как разработка и презентация проекта, принятие коллективных решений по вопросам образования и т. д.).

5. Сущность контекстного образовательного подхода заключается в организации процесса обучения не вокруг каких-то абстрактных ситуаций, безликих учеников, универсальных условий, а вокруг конкретных ситуаций, в которых студенты сами являются либо прямыми, либо косвенными участниками событий. В этом случае исключается передача избыточной информации и развивается информационно-исследовательская компетентность.

6. Реализация модульного принципа построения образовательной программы магистратуры позволит обучаемым конструировать собственные траектории обучения, выстраивать гибкие программы, варьировать темпы, набор дисциплин, реализовывать междисциплинарный принцип. Происходит расширение видов контроля и оценивания профессиональных достижений магистрантов; широкое внедрение качественных методов оценивания, основанных на рефлексии, например, метода электронного портфолио, позволяющего оценивать не только продукт деятельности студентов (например, готовой письменной работы), но и процесс получения этого продукта. Выделение специального места и времени в процессе обучения для рефлексии относительно собственной педагогической, исследовательской, учебной и проектной деятельности.

7. Принцип самостоятельности и ответственности за образовательный результат. Для качественной подготовки магистров важнейшим условием является обеспечение доступа к учебным ресурсам и технологиям самообразования. Общедоступные национальные библиотеки цифровых образовательных ресурсов на основе отечественных разработок и локализации лучших образовательных ресурсов со всего мира.

Перечисленные выше принципы коллектив Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета реализует в конкретные образовательные программы подготовки магистров по направлению «педагогика». В настоящее время в СФУ в модульной кредитно-рейтинговой модели действуют три образовательные программы: «Высшее образование», «Образовательный менеджмент», «Социальная педагогика».

Вниманию читателей представлена модель учебного плана в кредитно-модульной схеме обучения. Жирным шрифтом выделены обязательные, на наш взгляд, курсы магистерской программы. Общая «стоимость» каждого модуля – 10 кредитов. В каждом модуле студент должен выбрать один обязательный минимум и 1 курс по выбору из предложенных. Возможен выбор более чем одного курса по выбору. «Стоимость» отдельных курсов по выбору пока еще дискутируется коллективом авторов. Данная модель родилась в ходе проектных семинаров и мозговых штурмов сотрудников Института педагогики, психологии и социологии СФУ (рук. – д.п.н., проф. О. Г. Смолянинова; участники семинаров: к.п.н., проф. А. М. Аронов, к.ф.н., проф. А. К. Лукина, ст. преп. Т. Н. Рыжкова).

Проект

Кредитно-модульная программа магистратуры «образовательный менеджмент»

Блоки:

1. Концептуально-методологический (модуль 1, 4)
2. Технологический (модуль 2, 3)
3. Инструментальный (модуль 6)
4. Практический (модуль 4, 5, 7, 8)

Таблица 3

Модуль	Дисциплины	Кредиты
1	2	3
1. Методологические основы научно-образовательной деятельности	Современные проблемы науки и образования Методология и методы научного исследования в образовании Философия и история образования	5
2. Основы управления человеческим ресурсом	Психология профессиональной деятельности Профессиональное развитие и карьера Мотивация, оценивание и аттестация персонала Непрерывное образование	5
3. Педагогические технологии	Основы профессионального взаимодействия Дистанционные технологии обучения Современные методы обучения, преподавания и оценивания Психология конфликта	10
4. Менеджмент и маркетинг в образовании и науке	Лидерство и управление Менеджмент и маркетинг научных исследований: планирование, развитие, финансирование, трансферт Стратегическое планирование и принятие решений Внутренняя среда образовательного учреждения: структура и организация культуры Создание и развитие бренда образовательного учреждения Управление инновациями и развитием образовательных учреждений	10
5. Экономические и правовые вопросы образования	Нормативно-правовые и экономические основы образования Международная политика в сфере управления образованием Региональная образовательная политика Документальное обеспечение управления образовательным учреждением Региональная образовательная политика	10

Окончание табл. 3

1	2	3
6. Инструментальный	информационные технологии в образовании Английский язык	10
7. Методы исследования в образовании	Основные подходы к исследованию в образовании Основы статистической обработки педагогического эксперимента Методы социологического исследования Методология и методы научного исследования в образовании	10
8. Диссертация	НИР, научно-исследовательская и педагогическая практика, диссертационная работа	60
Итого		120

Проект

Кредитно-модульная программа магистратуры «высшее образование»

Модуль	Дисциплины	Кредиты
1. Методологические основы научно-образовательной деятельности	Современные проблемы науки и ВО Методология и методы научного исследования в образовании Философия и история образования	5
2. Образование взрослых	Психология студенческого возраста и акмеология Особенности обучения взрослых Социальные отношения и молодежные организации Образование и карьера	5
3. Педагогические технологии	Инновационные технологии обучения Информационные технологии в профессиональном обучении Психология конфликта Особенности коммуникативной культуры в высшем образовании Тьюторство в ВО	10
4. Обеспечение учебного процесса в вузе	Современная организация образовательного процесса в вузе Разработка учебных курсов и материалов Теория и практика оценки образовательных результатов Педагогические инновации в ВО	10
5. Экономические и правовые вопросы ВО	Нормативно-правовые вопросы высшего образования Экономические основы профессионального образования Современная образовательная политика вузов: организационная структура и культура	10
6. Инструментальный	информационные технологии в образовании Английский язык	10
7. Методология и методы исследования в образовании	Основные подходы к исследованию в образовании Основы статистической обработки педагогического эксперимента Методы социологического исследования Методология и методы научного исследования в образовании	10
8. Диссертация	НИР, практики, защита диссертации	60
Итого		120

Список литературы

1. Гуртовенко, Г. А. Принципы и подходы к аттестации работников образования: внедрение региональной модели / Г. А. Гуртовенко // Модернизация региональной системы образования: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов семинара-совещания Сибирского федерального округа, Иркутск, 24–25 апр. 2008 г. – Иркутск : Изд-во ИГПУ, 2008. – С. 76–79.
2. Каспржак, А. Г. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (размышления по материалам проекта «Модернизация образования: перспективные разработки») / А. Г. Каспржак, К. Г. Митрофанов, К. Н. Поливанова // Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах : сб. материалов конференции / отв. за вып. Б. И. Хасан. – Красноярск, 2004. – С. 74–88.
3. Отчет по проекту в рамках программы ФЦПРО 2006–2010 «Разработка и апробация перспективных моделей высшего педагогического образования для обеспечения кадровых потребностей школы (уровень магистратуры) для обеспечения кадровых потребностей школы». – Красноярск, 2008.
4. Профессионализм педагогического корпуса Красноярского края: современная ситуация : отчет по результатам социологического исследования. – Красноярск, 2006.
5. Реморенко, И. М. Наша новая школа: возможные альтернативы / Приоритетные направления, инструментарий, каналы и технологии коммуникаций информационного сопровождения модернизации и развития российского образования в 2009–2010 гг. Материалы семинара для региональных журналистов и пресс-секретарей органов управления образованием субъектов РФ, Москва, 15–17 дек. 2008 г. – М., 2008. [Электронный ресурс] // (<http://mon.gov.ru/ruk/dir/remorenko/dok/5093/>).

ЭЛИТНАЯ МАГИСТРАТУРА КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА СПЕЦИАЛИТЕТА В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Выдающимся российским мыслителем В. И. Вернадским еще в 1908 году отмечалось: «то, что является наиболее характерным для современной культуры, что с каждым годом все сильнее и неудержимее проникает во всю народную и государственную жизнь современного человечества и составляет оплот ее силы и основной элемент ее могущества, есть самостоятельная работа, есть научное исключение. Страна, которая не работает самостоятельно в области научной мысли, которая только усваивает образование – чужую работу, есть страна мертвая. С каждым годом значение самостоятельной научной работы, как основного элемента культуры, становится все более важным и неизбежным» [3]. С переходом от индустриального общества к постиндустриальному качественно изменился тип научного творчества: если в индустриальном обществе при создании инновации шли от научного любопытства к научному открытию, то в современном мире движение происходит от бизнес-идеи к производству знаний.

Реальной основой появления теорий «постиндустриального общества» (З. Бжезинский, Дж. Гэлбрейт, Э. Тоффлер, Хабермас, П. Друкер и др.) является происшедшая в 60–70-е годы в развитых странах Запада структурная перестройка экономики, выдвинувшая на лидирующие позиции научно-емкие отрасли взамен тяжелой промышленности, бурное развитие «индустрии знаний», компьютеризация и появление глобальных информационных систем, открывающих путь к новому производству. «Все изобретения прошлых времен способствовали росту количественных показателей производимых материальных благ», а новое производство меняет их качественные показатели [10].

Д. Белл, предложивший термин «постиндустриальное общество» в 1971 году, сформулировал основные его признаки: «создание обширной сферы «экономики услуг», резкое увеличение слоя квалифицированных научно-технических специалистов, центральная роль научного знания как источника нововведений и политических решений, возможность самоподдерживающегося технологического роста, создание новой интеллектуальной техники» [1]. А. М. Новиков выделил следующие характеристики постиндустриального общества [8].

Производство знаний – основной вид производства, определяющим возможности остальных видов и материального, и духовного производства.

Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационны-

ми потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть коммуникальным и т. д.

Для грамотной организации проектов, для грамотного построения и реализации новых технологий, инновационных моделей практическим работникам понадобился научный стиль мышления, который включает такие необходимые в данном случае качества, как диалектичность, системность, аналитичность, логичность, широту виденья проблем и возможных последствий их решения.

Изменяется сама сфера применения человеческих способностей. Для характеристики изменения «способности к инновациям» Ю. М. Москвич определяет термин «обратная инновация»: «на смену старой линейной схемы технологического толчка (technology push) «научное открытие – технология – новый товар» («прямая инновация») пришла более прагматическая и экономически более эффективная система выявления спроса на новую продукцию, схема «вызыва спроса» (demand pull): «потребность общества (рынка) – необходимые знания технология – новый товар» («обратная инновация»)» [7, с. 24].

В постиндустриальном обществе складываются новые ценности: знание, ресурсы, гражданин, личная свобода и т. п. Американский социолог О. Тоффлер предсказал распространение в современных обществах особой болезни – «футурошока», шока от столкновения с будущим, причиной которого он считал затрудненную возможность адаптации к изменениям: необходима новая способность «Самое важное (и самое сложное) замечать перемены вокруг Вас» [2].

Распространенной формой высшего образования является специалист, который соответствовал индустриальному обществу и массовому стандартизированному производству. Учебный план специалитета демонстрирует продуктивные формы в малом проценте (диплом, курсовые 2–3 % от всего изучаемого объема), доля творчества очень низкая. Все остальное – это освоение готовых знаний. Проблема заключается в том, что нет механизма, позволяющего массово осваивать чужое знание. «Нельзя считать, что преподаватель только сообщает студентам сумму знаний, а далее они сами сумеют взять из выданного им все необходимое» [13]. Специалитет в XIX веке был актуальным, востребованным и работал на производство специалистов для индустриального общества.

Выделим проблемы специалитета в постиндустриальном переходе:

1. Высшее образование характеризуется жестким набором образовательных программ. Продуктивных форм (форм выработки знаний) для специалитета не предусматривалось. Специалитет не предназначен для подготовки работников, ориентированных на производство знаний.

2. Высшее образование выстроено как формирование людей общества потребления, с небольшим значением творчества (в самом учебном процессе почти нет места творчеству). Образование закладывает исполнительские способности, не являющиеся актуальными для постиндустриального

общества. «Новое образование требует хорошего знания и понимания большого объема научных знаний в различных областях, динамики изменений технологий и инноваций, для того чтобы быть постоянно готовым к успешному инновационному творчеству» [2, с. 38].

3. Спрос на высшее образование постоянно растет, но в современной ситуации мы столкнулись с тем, что не удается обеспечить даже воспроизведение качественного образования, не говоря уже о его развитии. Н. В. Форрат отмечает, что «когда высшее образование становится массовым, разрушается его прежняя социальная база, а с ней и однозначность определения целей и содержания высшего образования. Массовое высшее образование ассоциируется с более низким его качеством» [11].

«Кризис образования в мире требует перехода от различных видов традиционного образования к новым видам обучения – инновационным» [14]. Кризис образования выражается в кризисе управления. Одноступенчатая система высшего образования устарела для новой эпохи и испытывает фундаментальный кризис управления.

Термин «экономика знаний», наряду с термином «экономика, базирующая на знаниях», используется для определения типа экономики, в которой знания играют решающую роль в сфере производства товаров и услуг, а производство знаний является одним из определяющих источников экономического роста. Выделяют четыре необходимые организованности, характеризующие постиндустриальное общество:

1. Фабрики мысли (think tank) – интеллектуальные производства, основным продуктом которых являются идеи, аналитические обзоры, проекты и программы, исследования будущего.

2. Транснациональные корпорации знаний. Появление структур, ориентированных на постоянное технологическое обновление и заинтересованных в новых знаниях. Наличие механизмов постоянного обновления – формируются умения применять чужие знания, опытного производства, сращенного с фабриками знаний.

3. Центр управления знаниями. Появление в корпорациях центров управления знаниями, ориентированных на формулирование и распространение знаний, выработку собственных знаний. Таким образом современный работник постиндустриального общества участвует как в применении знаний, так и в их производстве.

4. Базы знаний. Ведутся интенсивные разработки баз знаний, «резервуаров анонимного знания». Базы знаний – это четко систематизированные знания, выстроенные в собственной логике, а не в логике их исторического порождения.

В современном высшем образовании должны присутствовать аналоги этих институций. Возвращаясь к специалитету, можно сказать, что его модель не соответствует ни одной из выделенных характеристик. Механизма освоения и присвоения знаний в специалитете нет. Участие студентов в

выработке знания минимально. Транслируется устарелый тип знания – об устройстве объекта и его свойствах, нет перспективы, взгляда в будущее, «как сделать лучше»?

Необходим другой путь организации высшего профессионального образования. Он предполагает двухступенчатую модель. Важно отметить, что модель 4+2 фактически становится массовым образованием. По нашему мнению, происходит становление двух альтернативных пониманий магистратуры

Первое – «продолженный специалитет» (магистратура как компенсация падения уровня подготовки специалитета). Достаточно резкие для Европы изменения – реализация многоступенчатости, «массовизация» высшего образования в странах ОЭСР, его коммерциализация и снижение академических стандартов вызвали озабоченность в отношении его качества как со стороны предпринимателей, так и местных сообществ, за чем последовало усиление контроля управления вузами, прежде всего со стороны общества».

Второе – «элитная магистратура», которая построена на проектной деятельности, и готовит высокоинтеллектуальных специалистов, благодаря уникальному по содержанию образованию. «Обучение в магистратуре направлено на углубленную подготовку специалистов, способных к решению сложных задач в профессиональной деятельности, к организации новых сфер занятости, к исследованиям и управлению» [4]. Такого рода магистратура позволяет формировать следующие компетентности: стратегическое мышление, профессиональное мышление, умения принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях (ориентир на будущее).

Мы предлагаем элитную магистратуру как способ преодоления кризиса специалитета. Характеристика самой элитной магистратуры – наличие инициативного образовательного пространства (среды), надстраивающегося над стандартно организованным академическим процессом. В академическом организованном пространстве существует основная проблема – отсутствие места для инициативы: «выполнение работ не подразумевает со стороны студентов собственных инициатив, экспериментов, открытия предметности [12, с. 94]. Инициатива студента возможна только за рамками академического пространства, когда деятельность студента по смыслу и содержанию выходит за пределы задания преподавателя.

Тем самым, культура усвоения должна замещаться культурой поиска и обновления, за счет становления инициативного образовательного пространства (среды) магистратуры. Каким образом произойдет становление инициативного образовательного пространства – вопрос остается открытым.

Выделим условия, которые бы способствовали формированию элитной магистратуры.

Наличие социально значимых проектов преподавателей, в разработку либо реализацию которых включаются магистранты, проектов с выработ-

кой новых знаний, предполагающих опытное производство и применение – инновационных проектов. Одной из задач модернизации системы образования в России (программа 2020) является обеспечение инновационного характера базового образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях, «включая:

- обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода;
- развитие вариативности образовательных программ;
- обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития;
- обновление механизмов финансирования образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития» [2].

Реализация форм деятельности, в которых возможно проявление инициативы студента – ориентирующая организационно-деятельностная игра (ОДИ), проектно-исследовательская мастерская, проектная лаборатория (накопление опыта проектной деятельности). Формирование элитной магистратуры можно охарактеризовать складыванием «самообразующейся группы».

Итак, формирование элитной магистратуры, возможно за счет инициативы преподавателей. Возможность проявления инициативы зависит от условий образования.

Вывод: одним из способов преодоления кризиса специалитета является элитная магистратура. Формирование элитной магистратуры происходит за счет инициативы преподавателя. Болонский процесс позволяет нам выделить направление магистерской подготовки как элитную форму подготовки магистров в области выработки знаний и управления ими.

Список литературы

1. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования : пер. с англ. / Д. Белл ; В. Л. Иноземцева (ред. и вступ. ст.). – М. : Academica, 1999. – 956 с.
2. Гроув, Э. Выживают только параноики: Как использовать кризисные периоды, с которыми сталкивается любая компания : пер. с англ. / Э. Гроув. – 3-е изд. – М. : Альпина бизнес букс, 2009. – С. 175.
3. Вернадский, В. И. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования / В. И. Вернадский. – [Электронный ресурс] / (http://www.mirrabit.com/work/work_40592.html)
4. Волков, А. Е. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, В. Л. Рудников и др. // Вопр. образования. – 2008. – № 1.

5. Вуколов, Н. Закрытая корпорация. Образование должно быть ориентировано на рынок / Н. Вуколов. – [Электронный ресурс] / (http://hse.ru/temp/2007/11_20_rudnik.shtml).
6. Иноземцев, В. Л. Перспективы постиндустриальной теории в меняющемся мире / В. Л. Иноземцев // Новая постиндустриальная волна на Западе. – М., 1999. – С. 3–9
7. Иноземцев, В. Л. Теория постиндустриального общества как методологическая парадигма российского обществоведения / В. Л. Иноземцев // Вопр. философ. – 1997. – № 10. – С. 29–45.
8. Новиков, А. М. Профессиональное образование России / А. М. Новиков. – М. : Перспективы развития, 1997.
9. Реформа высшего образования: экспансия бакалавров и магистров // Вопр. образования. – 2009. – № 2. – С. 36.
10. Сакайя, Т. Стоимость, создаваемая знанием или история будущего / Т. Сакайя ; под ред. В. Л. Иноземцева // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. – М. : Academica, 1999. – С. 340–371.
11. Форрат, Н. В. Проблема качества высшего образования: мировые вызовы и их российские трансформации / Н. В. Форрат // Вопр. образования. – 2008. – № 2. – С. 124.
12. Хасан, Б. И. Образовательный потенциал участия студентов в инновационных проектах. Материалы конф. «Педагогика развития: юношеский возраст – вершина детства или начало взрослоти» ИЦ Института естественных и гуманитарных наук / Б. И. Хасан, Т. В. Тимкова. – Красноярск, 2007. – С. 97–101.
13. Многоуровневая система высшего и университетского образования : аналитический обзор (янв. – июнь 2002 г.). – Минск : Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. – № 3. [Электронный ресурс] // (www.charko.narod.ru)
14. Юзбашьянц, Г. Инновационная модель бизнеса / Г. Юзбашьянц // Человек и труд. – 2001. – № 12.

«КОНСТРУИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО» СОЦИАЛЬНОЕ ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ОНТОПЕДАГОГИКИ В РОССИИ

Индивидуально-ориентированная педагогика как проект в России еще нигде не был реализован. К сожалению, существующая педагогическая общественность продолжает жить в стратегии профанации собственной инновационности из-за неспособности к принципиальной смене структуры ведущих образовательных институтов. Идея индивидуально-ориентированной педагогики не может быть реализована в существующей педагогической структуре и укладе. Принципиальной ошибкой является первичность разработок технологий и их внедрение в образовательные институты со старыми нормами. **Индивидуально-ориентированная педагогика (или педагогика самоопределения) требует иной инфраструктуры и укладности**, а это по отношению к системе общего образования РФ невозможно нигде, по следующим причинам:

- наличие постсоветских органов контроля;
- отсутствие необходимых кадров;
- отсутствие настоящего проекта;
- наличие организационных и идеологических стереотипов;
- отсутствие целей индивидуализации у населения.

При этом следует понимать, что под индивидуализацией и индивидуально-ориентированной педагогикой мы имеем в виду не метод, не педагогический прием, а иной тип антропопрактик. Образование, рассматриваемое как практика развития человеческого потенциала, основным содержанием имеет самоопределение субъекта образовательной деятельности к наличным и возможным социокультурным практикам, тем самым — «освобождение» от деятельности как условие возможности рефлексивного и проектного отношения. Парадигма организации такого образования есть индивидуально ориентированная педагогика как педагогика онтологического конструирования—онтопедагогика.

В пространстве образовательной практики онтопедагогика, отличается от *педагогики образца*, в которой социокультурные практики представлены непосредственно, не рефлексивно; *дидактической педагогики*, транслирующей культурную норму в форме системы знаний и норм деятельности, отчуждённых от образовательного субъекта; *деятельностной педагогики*, включающей образовательного субъекта в существующие схемы деятельности.

Образование как практика развития человеческого потенциала требует сетевой и открытой организации образовательного пространства, в отличие от образования как деятельности, направленной на трансляцию культуры, требующей организации образования как линейной последова-

тельности этапов, связанных с постепенным освоением культурных норм в их постепенном усложнении (в дидактической педагогике) либо в их генезисе (в деятельностной педагогике).

Конечно же, крайне важен для онтопедагогики социальный факт заказа. Однако ситуация не совсем такова – мы сегодня имеем дело с квазизаказом, поскольку новый образ жизни новой элиты не выращен. Ирония ситуации такова, что мы наблюдаем метание родителей от аристократизма до педантичного социализма (ориентированного на традиционные показатели). А идея, что образ жизни может быть индивидуален и уникален, только зреет в кругах наших потенциальных заказчиков.

Для описания онтопедагогики следует указать те контексты, мимо которых надо просто пройти и не войти в них. Конкретно **нас не должны интересовать**:

- дискуссия о так называемых индивидуально-учебных планах – это элементарный инструмент, не требующий тьюторских усилий;
- бессмысленная дискуссия о компетентностном подходе, мы и так реализуем деятельностную педагогику в форме РО. В развивающем обучении знания формируются в процессе решения проблемных задач: в начальной школе – это система учебных задач; в подростковой – система проектных задач; в старшей школе – система образовательных задач
- психологические подходы, связанные с возрастным обслуживанием и занижением детских возможностей, мы ориентированы на психологию развития и включение детей в проблемные ситуации;
- постсоветская дискуссия о воспитании, поскольку сегодня нет такого социального заказа;
- традиционный педагогический язык, на нем невозможно сформулировать цели открытого образования;
- представление об образовании как о компенсаторной педагогики и педагогике «камеры хранения».

Все эти проблемы и обсуждения надо оставить конкурентам, а самим выйти в новый образовательный уклад, задавать новые образцы и новую «образовательную моду». (В качестве условного примера другого образовательного формата возможно выделить европейские частные школы с «историческим лицом», например Школа св. Бенедикта. В такого рода институтах важны не околонаучные цели (у нас это захватила психология), а ценности реальных традиций и сформированных культурных установок заказчика.)

По существу, это образовательные проекты создания и реализации определенной картины мира, вхождение в которые и покупают. Соответственно, это и есть тренд развития лидера образования в России – организация нового образовательного уклада, основанного на конструировании традиции. Вот именно это и должно нас интересовать.

Такое конструирование связано с полаганием двух типов знания: реалистично-контекстуального и ядерно-сущностного.

Произведем попытку/гипотезу такого полагания.

Для I этапа полагания контексты на схеме изложены достаточным образом

Современные контексты и гипотеза ядра онтопедагогики

Социальное пространство

Постиндустриальная экономика /
реиндустириализация России

Гражданская идентичность –
как субъектность
при смене экономического

Праксеологическое пространство

Динамический мир

Проблемно-процессуальная
коммуникация, проектная
организация образа жизни

«Конструирование будущего»

- 1. Ойкос**
- 2. Полис**
- 3. Эйдос**
- 4. Поэзис**

Историчность целеполагания

Индивидуальность –
как капитализация себя

Ценность призыва/
историчности существования

Антропология самоопределения /
«Распоряжение собой»

Аксеологическое пространство

Антрапологическое пространство

Что же касается «ядра», то этот вопрос требует дополнительных комментариев. «Конструирование Будущего» – сегодня это указание не на конкретный вид деятельности, а на метафору действия. Но очевидно, что это действие принадлежит современной элите, а конкретно первая группа – прогнозистам, футурологам и маркетологам (высокого полета); вторая группа – политикам; третья группа – инновационным исследователям (например, в сфере биоинженерии); четвертая группа – представителям современного искусства.

Соответственно программа реализует четыре профильных направления, соответствующих возможным управлеченческим позициям: «Ойкос» – геоэкономическое, «Полис» – социально-политическое», «Эйдос» – научно-исследовательское, «Поэзис» – направление культуры и искусства. Таким образом, если по отношению к этим практикам выделить

управленческие позиции, то возможны четыре типа организации образовательного ядра:

- корпоративные топ-менеджеры;
- чиновники;
- организаторы науки;
- продюсеры.

Таким образом, бренд-слоган «Конструирование Будущего» как бы указывает на то, что, с одной стороны, здесь конструируется будущее (придумывается), а с другой – готовятся четыре «типа людей», которые это будущее будут делать. Или, по-другому, в ходе конструирования будущего готовится четыре типа позиционеров его реализации.

Соответственно надо проектировать четыре отделения для начальной школы (1–5), четыре профиля для подростковой (6–9) и четыре факультета (10–12) для старшей школы. Разговоры о ранней профилизации здесь не уместны, так как в начальной школе различие может существовать лишь на уровне внеучебной деятельности; в подростковой уже на уровне внеклассной деятельности и только в старшей – на уровне учебного плана и индивидуально-образовательных программ. (При этом у детей до второго полугодия 10-го класса включительно должна быть возможность «безвоздушного» перехода.) Такая организация образовательного процесса может стать реальным конкурентным преимуществом и превратить школу для ребенка в интересный «волшебный» образ жизни.

Исходя из такого представления о ядре, и можно строить всё образование, включая досуговые формы жизни в учреждении: подбор детей в классы, проектно-исследовательскую деятельность, тренинги и путешествия, праздники, экскурсии, видео-клубы и т.д. Более того, становится ясно, какие педагоги и мастера дополнительного образования будут необходимы, а также это открывает возможность приглашения родителей для участия в мастер-классах. Также необходимы мероприятия открытого характера – диспуты, лекции, презентации, вечера, концерты – что будет позиционировать учреждение как Центр инноваций и культурных прорывов (вполне возможно в связи с этим наличие позиции event-менеджера).

Приложение. Стандартизация тьюторских позиций

Тьюторская позиция по своему историческому статусу (тьютор отвечает за нравственный, академический и философский рост человека (Гордон) возможна только в ситуациях открытого образования, т. е. там, где существуют индивидуальные задачи заказчика на образовательную деятельность. Таким образом, тьюторскую деятельность не имеет смысла давать из массовой образовательной идеологии, не имеет смысла переносить существующие государственные инструменты так называемой «воспитательной работы» и, что крайне очевидно, не имеет смысла вводить

существующую в обычных школах систему мероприятий, документации и отчетности для тьюторов.

Как правило, современные поколенческие стратегии элитных классов связаны со следующими типами самоопределения:

1. Стратегия наследования – передача наследнику своего бизнеса

2. Стратегия индивидуализации – создание для ребенка возможностей стать «самим собой»

3. Стратегия безопасности – ребенок не должен стать помехой, а соответственно должен обладать универсальными компетенциями.

По существу, тьютор выступает субъектом таких стратегий и, следовательно, обладает целостным мышлением по поводу того или иного ребенка – «отождествляет себя с воспитанником» (Гордон), т. е. может думать про отдельного подопечного, отсюда и выражение о том, что тьютор является «заказчиком образовательного процесса». А это значит, что тьюторскую позицию необходимо задавать практическим образом, а не исследовательским. Практическое означает, прежде всего, целостное – следовательно, действенное. А исследовательское, прежде всего, предметное – отдельное – следовательно, лишь частичное, описательное.

Для описания (тьюторской) практики необходимо обозначить пространство деятельности и функционирования. В данном случае таких три:

- организация, контроль и помощь в осуществлении режимности (тьютор как организатор);
- организация инициирования индивидуальных образовательных интересов (тьютор как фасилитатор);
- организация конструирования будущей идентичности, проектирования и реализации индивидуальных образовательных стратегий и программ (тьютор как коуч)

Тьютор = Организатор + Фалиситатор + Коуч

Таким образом, организация должна иметь как персональные тьюторские планы в рамках указанных пространств, так и общий план организации сквозных открытых образовательных программ, которые представляют собой инструмент деятельности для каждого тьютора, и задает целостное образовательное пространство учреждения.

При этом тьюторы должны быть активно включены в существующие учебно-образовательные режимы:

- в учебной деятельности – в качестве преподавателя проектной деятельности
- в международной программе – в качестве преподавателя исследовательской деятельности
- в тренингах – в качестве игротехников
- в дополнительном образовании – в качестве социальных педагогов
- в индивидуальной работе – в качестве аналитиков и антропотехников.

КРИЗИС КОНЦЕПЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

В последнее время тематика о сохранении здоровья детей в образовании является одной из самых популярных и обсуждаемых в периодической печати. Обсуждаются причины ухудшения здоровья, связанные с особенностями самого ребенка и неудовлетворительной работой системы образования, как существенно влияющей на снижение ресурсов здоровья школьников. В различных источниках выделяют схожие группы причин, обусловливающих эту тенденцию: рассогласование между условиями, педагогическими технологиями организации учебного процесса и физиологическими, соматическими, психологическими возможностями организма ребенка, недостаточное образование в сфере знаний, умений и навыков по вопросам здоровья, слабая концентрация внимания на формировании мотивов ведения здорового образа жизни и др. Приводятся неутешительные выводы психологических, медицинских и педагогических исследований, констатирующие факт ухудшения здоровья детей за период обучения в школе по различным параметрам: зрению, осанке, характеристике нервной системы, эмоциональным расстройствам и др. В связи с такими данными возникает естественное желание остановить процесс и принять меры, способствующие здоровьесохранению или профилактике незддоровья. И как следствие, разворачивание соответствующих программ: профилактики нарушения зрения, осанки, соматических заболеваний, мониторингов динамики различных характеристик ребенка, так или иначе определяемых как показатели здоровья.

Анализируя характер фокусировок вокруг тематики здоровья в образовании, можно констатировать, во-первых, что здоровье видится в основном только как набор физических показателей: хорошее зрение, осанка, работа внутренних органов (желудок, печень и др.), отсутствие соматических заболеваний, что собственно и задает вектор приложения усилий взрослых в образовании; во-вторых, здоровье становится видным только в контексте утраты ресурса, здоровье через болезнь, а не как приобретаемый ресурс или достаточный; в-третьих, несмотря на популярность такого направления в психологии, как психосоматика, характеристики психического здоровья не попадают в поле видения в системе образования, за исключением отдельных педагогических практик.

В таком подходе здоровье выглядит как ресурс, единожды данный человеку и требующий охраны, сбережения от посягательств внешней среды, а соответственно среда, рассматривается как претендующая на ресурсы здоровья, отнимающая эти ресурсы. При таком восприятии здоровье выступает предметом торга, а отношения напоминают экономические, когда один ресурс непременно является платой за другой, наиболее важный в

данный момент времени. Таким образом, идея платы здоровьем детей за образование и развитие негласно принимается субъектами образования и обществом в целом.

Рассмотрев экономическую сторону вопроса, можно говорить о том, что здоровье, безусловно, определяет функционирование человека как экономического субъекта, придает ему такие ключевые экономические свойства, как способность к физическому и интеллектуальному труду, способность обучаться, развиваться, воспроизводить себе подобные экономические субъекты (потомство). Сущность здоровья как экономического ресурса раскрывается во взаимосвязи с такой экономической категорией, как труд¹. Труд является продуктом человека – здорового человека. Здоровье не только служит основой труда, но сохраняет и увеличивает продуктивность труда. Высокий уровень здоровья обеспечивает высокую продуктивность и эффективность труда. В понимании К. Маркса здоровье выступает в качестве одного из необходимых и важнейших условий активной, творческой и полноценной жизни человека в социуме. Здоровье – это основной ресурс, от степени обладания которым зависит удовлетворенность практических всех потребностей человека.

Ссылаясь на многочисленные исследования взрослых людей, разворачивающиеся в различных регионах России, можно констатировать тот факт, что наши современники не относят здоровье к числу приоритетов и готовы пожертвовать им ради достижения каких-то материальных благ или социальных выгод. Исходя из меньшей ценности здоровья в сравнении с достижениями в других областях, растут притязания взрослых в отношении детей и их результатов, прежде всего в учебе, часто эти притязания не адекватны с точки зрения возраста и индивидуальных возможностей ребенка. Здоровье в представлении большинства взрослых не выглядит как развивающийся ресурс человека и не рассматривается как цель и ценность развития, хотя часто декларируется как значимая компонента человеческого существования. В лучшем случае речь идет о развитии навыков здорового образа жизни, к которым относят: правильное питание, отсутствие вредных привычек, закаливание и другие практики, направленные на поддержание прежде всего физических параметров здоровья.

Во многом такая ситуация по отношению к здоровью связана с отсутствием достаточно удовлетворительного представления о том, что подразумевается под термином «здоровье человека». В настоящее время существует множество различных определений здоровья, анализ которых показывает отсутствие интегрального подхода и специфический взгляд на проблему исходя из области знаний (медицинский, психологический, философский подходы). Спорны критерии определения здоровья и соответ-

¹ См.: Москвитина О. А. Сущность здоровья как экономического ресурса // Психология здоровья. СПб, 2009. С. 46.

венно неудовлетворительно обозначены пути сохранения здоровья в рамках возраста, поддержания на условиях активной деятельности; пути развития ресурсов здоровья в определенных жизненных этапах и в рамках достижения значимых социальных результатов.

Пытаясь определить понятия «здоровье» и «болезнь», как правило, мы начинаем оперировать уже закрепившимися в культуре определениями и критериями оценки или обращаемся к устоявшимся научообразным шаблонам, в этом смысле мы не можем избежать определенной социокультурной детерминации. Как бы мы не стремились к непредвзятости в определении понятия здоровья, мы опираемся на общепринятые нормативы, поэтому характеристики « здоровый» и «нормальный» воспринимаются часто как синонимы. Так, например, в Толковом словаре русского языка можно увидеть следующее определение: «Здоровье – это нормальное состояние правильно функционирующего, неповрежденного организма». Кажется, что такое определение легко согласуется со здравым смыслом, стоит лишь определить понятия «нормальное» и «правильное». Однако определение этих понятий не является легкой задачей, поскольку связано с различными представлениями о норме и правильности, закрепленными в профессиональных областях и культурных стереотипах.

Во многом о житейских стереотипах, существующих в России, говорят пословицы и поговорки, используемые в современном обществе, например: платье нужно беречь снову, а здоровье смолоду; в здоровом теле – здоровый дух; тот здоровья не знает, кто болен не бывает; без болезни и здоровью не рад; здоров как бык, и не знаю, как быть и др.¹ Эти данные говорят о восприятии здоровья, с одной стороны, как альтернативы болезни, с другой – как здоровье тела, более того, позиционируется большая значимость телесного параметра, при этом понимание здоровья не представляется в диапазоне характеристик. Можно посмотреть данные исследования 2009 года о представлениях взрослых людей о здоровье (выборка составила 120 человек, возраст испытуемых – 27–60 лет, содержала в равных количествах представителей мужского и женского пола, состояла из представителей разных профессиональных групп), где отчетливо видны основные позиции в представлении о здоровье. Испытуемым предлагалось продолжить незаконченные предложения: «Здоровье это...», «Когда человек здоров, он...». Затем все варианты ответов были сгруппированы в соответствии с выявленными представлениями о здоровье. В ходе исследования отчетливо обозначилось два типа восприятия здоровья, с точки зрения болезни, как альтернативу болезни и с точки зрения ориентиров на компоненты здоровья. Были сгруппированы по частоте встречаемости ответы испытуемых, относящихся к разным параметрам здоровья (рис. 1).

¹ Даль В. И. Пословицы русского народа. М. : Изд-во «Эксмо», Изд-во ННН, 2003.

Особенности представлений о здоровье

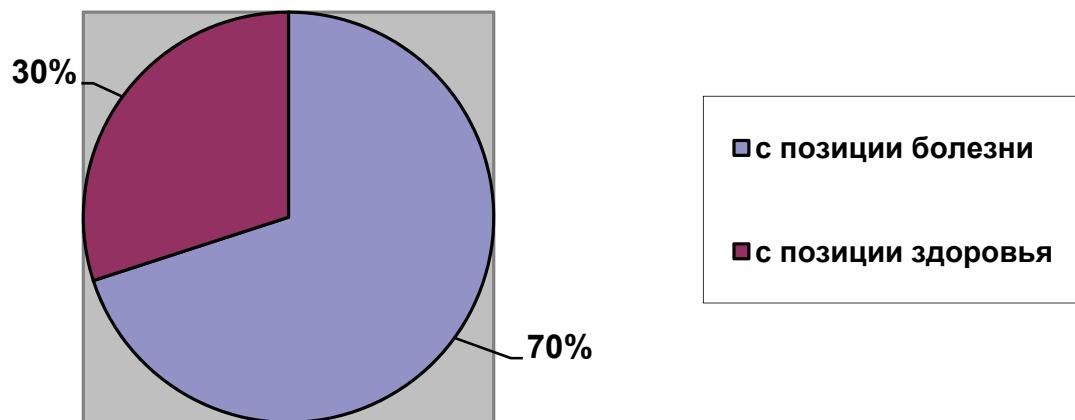


Рис. 1. Особенности представлений о здоровье взрослых людей

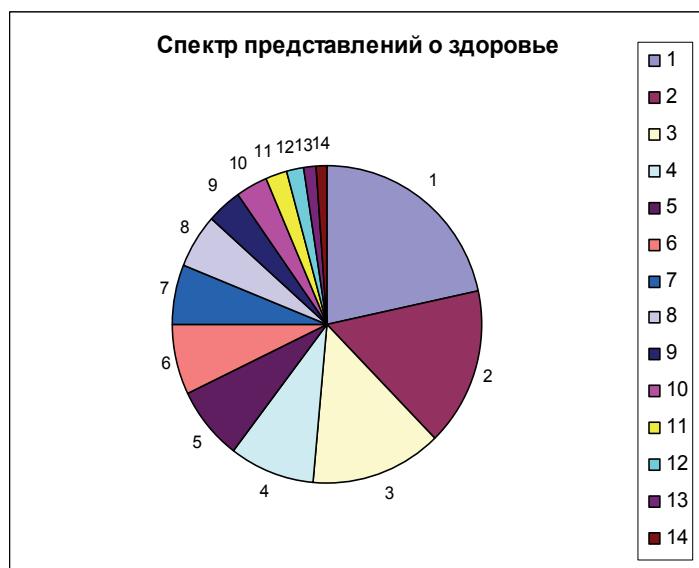


Рис. 2. Спектр представлений о здоровье взрослых людей

- 1) двигательная активность,
- 2) отсутствие вредных привычек,
- 3) здоровое питание,
- 4) полноценный отдых,
- 5) здоровый сон,
- 6) духовная гармония,
- 7) положительное эмоциональное самочувствие,
- 8) закаливание, гигиена тела,
- 9) здоровье как профилактика болезни,

- 10) возможность помогать окружающим,
- 11) позитивное мышление,
- 12) возможность самореализации,
- 13) сексуальное здоровье,
- 14) удовлетворенность работой.

Таким образом, мы видим, что в большинстве случаев здоровье видится как набор телесных характеристик и, как следствие, отношение к здоровью связано с поддержанием определенного удовлетворительного состояния организма (рис. 2).

Понятие здоровья в обыденном сознании лишено психологического смысла: здоровый человек представляется как «человек без дефектов», практически «человек без свойств». Теоретически можно найти объяснение такого рода восприятию здоровья. В течение продолжительного времени внимание исследователей было сосредоточено на изучении аномалий, отклонений от нормы здоровья, которые легче идентифицировать, поскольку они как бы выступающие из «фона», а также на явлениях, угрожающих обществу. Об этом свидетельствует хорошо развитая психология аномалий. «Симптомы» – это те стороны поведения, которые выходят за пределы предпочитаемых или установленных системой общества. Как следствие, мы имеем законы и способы социальной регуляции, в соответствии с которыми подобных людей помещают вместе в условия, где их оказывается легче изучать – больницы, тюрьмы и другие учреждения. Однако существует имплицитное убеждение, согласно которому «нормальные» люди имеют право на личную неприкосновенность и на самостоятельное распоряжение собственной судьбой. Но здоровье не может быть сведено к «нормальности», которая понимается как простое соответствие исторически сложившимся социальным нормам, кроме того, не имеет смысла определять здоровье по принципу «от противного», определив как точку отсчета болезнь, рассчитывая на то, что пояснение основных ее закономерностей позволит одновременно установить более определенные границы здоровья.

На наш взгляд, здоровая личность является такой же самостоятельной «диагностической категорией», как и любой другой тип личности. Более того, само противопоставление здоровья и болезни весьма проблематично. Обратимся к исследованиям П. Г. Ганнушкина, который писал: «Со времен Клода Бернара можно считать установленным, что никакой коренной разницы между явлениями здоровья и болезни не существует, что наоборот существует необходимая связь между феноменами того и другого порядка, что в области патологии действуют те же законы и силы, что и в норме; разница только в том, что при последней нарушается гармония тех взаимоотношений между функциями организма, которые наблюдаются в норме»¹. Подобный подход можно встретить у И. В. Давыдовского, по его мнению, строгое разграничение

¹ Ганнушкин П. Б. Постановка вопроса о границах душевного здоровья// Избр. труды. М., 1964. С. 97.

ние и противопоставление нормального и патологического в физиологии не выдерживает критики. Любой факт патологии следует рассматривать как компенсаторно-приспособительный, это одна из вариаций адаптационной активности организма¹.

В последнее время произошло расширение границ понимания здоровья. Здоровье стало рассматриваться как сложный многомерный феномен, сочетающий в себе качественно различные компоненты. Так, Всемирная организация здравоохранения предлагает следующее определение здоровья: «Здоровье – это состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни или немощи». Подобное определение дается в Толковом словаре психологических и психоаналитических терминов: «Здоровье – относительно устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации». Здоровье здесь представлено не только как биологическая характеристика человека, но включает компоненты социальные, психические, духовные, то есть претендует на комплексный и междисциплинарный подход в понимании. В материалах В. И. Петленко и Д. Н. Давиденко² выделяются следующие компоненты здоровья:

- Соматическое – текущее состояние органов и систем органов человеческого организма.
- Физическое – уровень развития и функциональных возможностей органов и систем организма, обеспечивающих приспособление организма к воздействию различных факторов.
- Психическое – состояние психической сферы человека, состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную регуляцию поведения, нормальное развитие организма (соответственно полу и возрасту).
- Сексуальное – комплекс соматических, эмоциональных, интеллектуальных и социальных аспектов сексуального существования человека, повышающих коммуникабельность человека и его способность к любви.
- Нравственное – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информационной основы жизнедеятельности человека, система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде.

В настоящее время остро встает вопрос изучения здоровой личности, выявление тех черт, которые отличают здоровье от «нормальности». Шобен утверждает, что здоровые люди имеют высокие характеристики самоконтроля, обладают личной ответственностью и наличием идеалов. С точки зрения Джерарда, здоровые люди постоянно расширяют свое осознание са-

¹ Давыдовский И. В. Общая патология человека. М., 196. С. 387.

² Петленко В. И., Давиденко Д. Н. Этюды валеологии: Здоровье как человеческая ценность. СПб., 1998. С. 124.

мих себя, развивают свою компетентность в удовлетворении базовых потребностей и в реагировании на опасность, вырабатывают реалистические и отвечающие их потребностям ролевые и межличностные отношения. Декарт видел здоровье души в способности познать истину. Другой известный философ – Гельвеций – считал, что отличительный признак здорового ума заключается в его способности правильно осуществлять сравнение сходств и различий, соответствий и несоответствий между предметами¹.

Проанализировав существующие наиболее популярные психологические теории развития, можно обнаружить наличие определенного взгляда на психическое здоровье, который зависит от ключевых позиций авторов, причем практически во всех подходах здоровье фигурирует как динамическая характеристика.

Психоаналитическая теория не описывает содержательной концепции здоровой личности, скорее, она рассматривает любого человека изначально как невротика, но одних людей в меньшей степени, чем других. Этот «идеальный или нормальный невротик» отличается от «ненормального» в двух отношениях: равновесии и сублимации. У нормального человека лучше сбалансированы структурные подсистемы личности. Общая энергия в организме распределяется среди трех подсистем таким образом, что каждая получает необходимое для ее нормального функционирования количество. В результате это имеет достаточное количество энергии для адекватного восприятия реальности и приспособления к суперэго, одновременно находя средства для удовлетворения и т. д. Невротики и нормальные люди различаются в своих защитных тактиках. В буквальном значении сублимация означает обесточивание эго инстинктов, энергию которых оно затем берет в свои руки и расходует для своих собственных целей. В этом случае эго обращается к созиданию социально желательного (цивилизованного) поведения. С точки зрения общества, сублимация является «успешной» тактикой защиты, поскольку она позволяет избегать конфликта и тревоги и реализовывать то, что намечено процессом социализации. Очевидно, что нормальный человек может рассматриваться просто как кто-то, чье эго содержит больший, чем у невротика, запас сублимированной энергии и тем самым обладает большим количеством социально одобряемых паттернов поведения.

В. Франкл подвергал критике концепцию самоактуализации. По его мнению, в основе такого процесса в действительности лежит поиск смысла. Центральной характеристикой подлинно человеческого стремления (в его понимании) выступает не самоактуализация, а самопреодоление. У Франкла прогресс в направлении самопреодоления зависит от приобретения человеком все большего контроля над своей жизнью. В жизни не существует ситуаций, в которых бы отсутствовал выбор между альтернативами, незави-

¹ Страхов Н. Об основных понятиях психологии и физиологии. СПб., 1894.

сими от того, насколько безвыходным может казаться положение. Определение альтернатив является первым шагом на пути к свободе. Реализация выбора между ними – следующий шаг. Чем дальше реализуется процесс выбора в череде последовательных шагов, тем большим оказывается потенциальное продвижение к свободе. Ни один человек никогда не сможет достичь абсолютной свободы, но всякий может стать более свободным¹.

В гуманистических теориях подчеркивается, что на протяжении жизненного пути качества претерпевают постоянные изменения. К. Роджерс предложил динамическую модель «полноценно функционирующего человека». Здоровье рассматривается Роджерсом в аспекте естественного личностного развития (роста) – как атрибут свободно развивающейся и открытой опыту личности. Роджерс вводит понятие конгруэнтности как способности личности реагировать и действовать, искренне, открыто выражая свои подлинные чувства и установки: «Полноценно функционирующий человек постоянно находится в процессе всесторонней самоактуализации; он способен всегда свободно реагировать на ситуацию и свободно переживать свою реакцию», что позволяет ему жить подлинной, по настоящему, хорошей жизнью². Сходная тема прослеживается во взглядах А. Маслоу. Основным критерием здоровья у Маслоу является «полная актуализация возможностей человека», или «самоактуализация». Самоактуализирующиеся люди достигают гармонично функционирующей иерархии мотивов, в которой не существует конфликта и где более высокие мотивы больше не блокируются требованиями мотивов более низкого порядка. В своих работах А. Маслоу предлагает перечень характеристик самоактуализирующихся людей, на основе которого можно получить портрет здоровой личности.

Э. Эриксон рассматривал последовательные периоды в жизненном цикле как череду экзистенциальных по своему содержанию конфликтов. Переживание одной фазы оказывает влияние на переживания последующих стадий. Если какой-то конфликт не достигает успешного разрешения, то человек оказывается не в состоянии успешно справляться с последующими конфликтами. По теории Э. Эрикссона, сама логика человеческого развития подводит личность к выбору между зрелостью, здоровьем и регрессом, личностным ростом, самоопределением и болезнью, неврозом. С точки зрения Э. Эрикссона, человек, принимая вызов в ходе каждого психосоциального кризиса, получает шанс к личностному росту и расширению своих возможностей³. Теория Э. Эрикссона предполагает наличие внутренней связи между личностным ростом и здоровьем.

Э. Фромм полагал, что полноценное удовлетворение специфических человеческих потребностей и индивидуальное разрешение фундаменталь-

¹ Франкл В. Экзистенциальный вакуум: Вызов психиатрии // Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 308–321.

² Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 233–251.

³ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996

ных проблем человеческого существования является не менее важным требованием здоровой жизни, нежели приспособление к социальному окружению. Фромм позиционировал важность самоопределения и выбора фундаментальных жизненных ориентаций как показателей здоровой личности, таких как деструктивность или созидаельность, отчуждение или полнота переживаний, нарциссизм или чувство братской общности и любви, конформизм или уникальность и творчество¹.

Психологическое здоровье отсюда представляется в виде прогрессирующей интеграции фундаментальных видов переживаний в более широкую систему. Здоровый человек, находящийся на определенном отрезке своего жизненного пути, разрешил экзистенциальные конфликты предыдущих стадий и, следовательно, способен к конструктивному разрешению фундаментальной проблемы текущей стадии.

Юнг также рассматривал проблему прогрессирующей интеграции в развитии личности. По мнению Юнга, сфера бессознательного включает две области: личное и коллективное бессознательное. Цель человеческого развития состоит в высвобождении возможностей коллективного бессознательного и ассимиляции их в «Я» – некоем мистическом центре в личности. «Я» представляет собой воплощение максимальной целостности или совершенства, которого может достичь человек. Прогресс подразумевает процесс индивидуализации, в ходе которого субъект начинает постигать различия между сознательным и бессознательным и осознавать как свою собственную индивидуальность, так и свою принадлежность человеческому роду. При переносе этих открытых в область сознательного вскрываются все конфликтующие противоречия человеческого бытия. Из такого анализа ясно, что здоровая личность есть своего рода прогрессивное движение на пути приобретения собственного личного опыта и согласования с универсальным человеческим.

Таким образом, в упомянутых теориях существует непосредственное обращение к вопросу актуальных структурных и динамических качеств здоровой личности. В отношении первых мы можем сослаться на принцип интеграции структур, а в отношении вторых – на принцип прогрессии в развитии динамических систем. Оба принципа просматриваются в концепциях А. Адлера и К. Г. Юнга, прослеживаются в работах представителей гуманистической психологии. В гуманистической психологии подчеркивается фундаментальное отличие сил, лежащих в основе человеческого побуждения, от сил, лежащих в основе побуждения животных. Такого рода импульсы разными психологами по-разному назывались: стремление к пре-восходству (Адлер), целостность или индивидуальность (Юнг), самоактуализацией (Роджерс, Маслоу). Идея самоактуализации подразумевает, что источники прогрессивного развития находятся внутри самого человека.

¹ Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 336.

Наиболее значимой жизненной тенденцией является обнаружение и реализация этих возможностей.

С. Л. Рубинштейном при построении модели здоровой личности в рамках культурно-исторической концепции развития Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева позиционируется единство и целостность психики, задается динамика развития человека в рамках возраста, последовательное приобретение характеристик психического здоровья в условиях благоприятной социальной ситуации. Психическое здоровье при этом рассматривается не как относящееся к отдельным психическим процессам и механизмам, а к личности в целом. Социальную ситуацию позиционируют как единицу анализа динамики развития ребенка, то есть совокупность законов, которые определяют возникновение и изменения структуры личности ребенка на каждом возрастном этапе, и в целом образ жизни ребенка, в процессе которого приобретаются свойства личности и психические новообразования. Социальная ситуация развития рассматривается как специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой: ожидания и требования, предъявляемые к нему обществом; особенности понимания ребенком занимаемой им социальной позиции и отношений с окружающими людьми (в терминах «принятие» – «непринятие»). Социальная ситуация ставит перед субъектом на каждом возрастном этапе специфические задачи, разрешение которых и составляет содержание психического развития в данном возрасте.

Таким образом, психическое здоровье выступает интегральной характеристикой полноценности психического функционирования человека. Понимание механизмов психического здоровья неразрывно связано с общими представлениями о личности и механизмах ее развития. Психическое здоровье понимается как зрелость личности, сохранность и активность личностной саморегуляции, ответственность, способность реализовать естественный потенциал человеческого призыва. Отсюда следует, что построение психологической модели здоровой личности должно содержать такие характеристики, как холистичность, динамика и структура развития.

Подводя итоги, можно сказать, что психическое здоровье является в такой же степени вопросом структуры и динамики личности, как невроз или любой другой путь развития. С точки зрения структуры здоровую личность можно рассматривать скорее как процесс непрерывных изменений, нежели как сложившуюся фиксированную систему. Как общий принцип, личностные структуры стремятся к обретению все большей гармонии, в которой побудительная, регулятивная, понятийная и стилистическая функции сливаются в единое целое. Вне зависимости от социального или этнического происхождения человек, живущий в современном обществе, должен обладать совокупностью определенных психологических черт, обеспечивающих успешное функционирование в этом обществе. Такие черты обычно формируются по мере постепенного продвижения по различным стадиям развития. Для ка-

ждой из стадий характерен набор задач, с которыми человек должен справиться, и набор черт, которые он должен приобрести, чтобы лучше подготовиться к следующей стадии. Таким образом, суждение о психическом здоровье индивида должно соотноситься со стадией его развития, а также с его генетическим наследием и культурным окружением.

Здоровье не может быть сведено к «нормальности», которая понимается как простое соответствие исторически сложившимся социальным нормам. Неправильно определять здоровье как альтернативу болезни, рассчитывая на то, что выявление основных закономерностей болезни позволит определить критерии и границы здорового существования. Здоровье – явление самостоятельное и многоплановое – не может выглядеть только как набор физических показателей, единожды данных человеку. Установка на исследование динамики психического здоровья позволяет обратиться к комплексному подходу изучения психики человека, а не исследованию отдельных компонентов психического без понимания взаимосвязи всех уровней и систем организма человека.

В образовании достаточно ресурсов для построения модели развития психического здоровья ребенка. Если же говорить относительно физических характеристик здоровья, то, действительно, у всех этих характеристик есть синхронный период развития, который вполне вероятно разворачивается в дошкольный период жизни ребенка, например работа зрительного анализатора, к школьному возрасту ребенок обладает достаточно устойчивыми характеристиками зрения. При благоприятных условиях обучения зрение сохраняет свою устойчивость, если условия неудовлетворительные (плохое освещение, высокие нагрузки на зрение, слишком мелкий шрифт, и др.), то зрение снижается. Такие характеристики должны быть понятны и политика сохранения ресурсов здоровья относительно данного рода характеристик вполне уместна, однако далеко не все параметры здоровья формируются к дошкольному возрасту, в том числе и физические, а продолжают формироваться при взрослении ребенка. Примером тому могут служить такие параметры здоровья, как стрессоустойчивость, выносливость к интеллектуальным нагрузкам, возможность самоконтроля, принятие неопределенности, ответственность за свои действия и др.

Установка на развитие ресурсов здоровья предполагает создание условий такого функционирования ребенка в образовании, которое бы соответствовало приращению этих ресурсов, усилию и соответственно формированию здоровой личности. Этот подход не противоречит идеям образования в области здоровья и формирования ценности здоровья у учеников так же, как идея сохранения определенных ресурсов здоровья, которые достигли в соответствии с возрастом максимального ресурса, однако позволяет ориентироваться на здоровую личность, задает новое видение здоровья как развивающегося, в том числе силами образования.

«ОБРАЗ» СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Мы вступаем в инновационный мир... Наши шаги в этом направлении требуют постановки вопроса о развитии талантливой, творческой личности, способной совладать с проблемами и поставить новые задачи в процессе обновления мира. Вызовом времени становится человек, который созидает себя и мир. В связи с этим востребованы образы Человека и прогнозы его развития, определяемые системным подходом, гуманитарно-антропологическими основаниями (К. Роджерс, О. Больнов, М. С. Каган, А. Б. Орлов, В. П. Зинченко и др.). Ресурсом развития Человека, созидающего себя и мир, является образование – «развивающее и развивающееся», по выражению В. И. Слободчикова [1].

Онтология студенческого возраста задана ожиданиями будущего, ожиданиями от молодых людей взрослости. Это никоим образом не противоречит представлениям о студенческой жизни как периоде интенсивного проживания действительного настоящего. Студенческий возраст называют заключительным этапом поступательного возрастного развития психофизиологических и двигательных возможностей организма, возрастом профессиональной подготовки и овладения общими и профессиональными компетенциями, возрастом становления целостного Я. Не без метаний и переживаний происходит становление этого единства.

Студенческая жизнь предоставляет степени свободы, является временем овладения свободой: свободой становиться самим собой. Это возраст субъектной позиции по отношению к самому себе – этап интенсивного интеллектуального развития и раскрытия индивидуальности, выявления подлинного самобытия, личностной рефлексии и выбора путей самоутверждения. Осознавание образа себя есть непреложная задача студенческого возраста. Целостность не дана, а задана этим временем взросления. Достигая результатов в учении, других формах жизнедеятельности, в общении с другими и самопознании, студент обретает свой облик. Кризис студенческого возраста, можно полагать, есть исход самосозидания, разрешившийся проектом развития самого себя или так и не осуществившимся переходом к душевно-духовной целостности.

Студенческий возраст лишен непосредственного посредника между человеком и миром – учителя, который воспитывает, или значимого взрослого, выступающего в подростничестве образцом действий и личностных качеств. Посредническую функцию выполняет культура, ее ценности и содержание. В этом поле культуры каждый находит стержень, вокруг которого становится возможным самособирание. Таким конструктом может являться идеал или герой времени, религиозные установления или философский дискурс о сущности человека. В процессе освоения образа мира – в образовании – молодой человек определяет себя и вектор своего движения в будущее.

Идея «Человека одаренного» соразмерна этому глубинному процессу взросления и обретения самого себя в студенческом возрасте [2]. В современных условиях, когда образование не может ориентироваться на классические и прагматические ориентиры, когда кризисные состояния экономики и культуры требуют разобраться не только с тем, как мы думаем, но и с тем, что ценим и готовы утверждать, этот концепт «схватывает» системное качество созидающего себя и мир человека и обладает высоким эвристическим потенциалом.

В студенческом возрасте этот «образ» Человека, а значит образ, прежде всего, самого себя, может осознаваться задачей самопознания и саморазвития, существует укорененным в процесс образования и самой студенческой жизни. В условиях, когда осуществляется приобщение к различным сферам культуры, возникают трудности выбора, достойного предъявления себя и преодоления мнимой выгоды, которые напрямую связаны с прочными ценностными критериями, возникает целостное начало взрослоти.

Следует признать, что развитие одаренности каждого студента позволит эффективно решать проблемы, действенно отвечать на вызовы времени. Это происходит потому, что основное направление проявлений одаренности – творчество. Творчество есть назначение ее. В феноменологии К. Роджерса творческий процесс есть процесс создания действием нового продукта, что «вырастает», с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловлено материалами, событиями и обстоятельствами жизни.

Понятия «гениальность–талант–одаренность» соотносятся между собой по глубинной сущности, которая развертывается в том или ином масштабе, в той или иной мере. Эти понятия «вкладывают» друг в друга (как матрешки), сохраняя системно-структурное строение. Ядром процессов развития одаренной личности, таланта, гения выступает одаренность.

Способности, о которых мы чаще всего говорим, являются индивидуально-психологическими особенностями, которые позволяют достигать успеха в деятельности, не сводятся к знаниям, умениям, навыкам, но именно они обеспечивают быстрое и легкое освоение новых способов и приемов деятельности. Одаренностью, по определению Б. М. Теплова, является своеобразное сочетание способностей, которое составляет новое качество. Одаренность – «системное качество психики, развивающееся в течение жизни человека, которое определяет возможность достижения высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3].

Одаренность есть сверхсуммарный результат, который можно мыслить как результат сложного взаимодействия когнитивной, эмоциональной и потребностно-волевой сфер психики человека и ее бессознательной активности.

Положение, высказываемое Д. Б. Богоявленской, что «личность, ее направленность, система ценностей ведет за собой развитие способностей и определяет, как будет реализован ее потенциал», выводит обсуждение

многомерного феномена одаренности, условий развития его из психологической плоскости в более широкий контекст культуры [4].

Человеку дана возможность быть «выше», чем он есть. Идею «стремиться к высшему, чем ты» находим у С. И. Гессена: «индивидуальность приобретается в работе над надличностными ценностями» [5]. Не ребенок, а взрослый достигает уровня развитой личности, участвуя в жизненных свершениях. По К. Юнгу, достигнуть уровня личности означает максимально развернуть целостность индивидуальной сущности. Человек предстает в философском осмыслении как система его неотъемлемых свойств, его возможностей и действий: это Человек, который стремится к самоактуализации по А. Маслоу, готов к начинанию «игры созидания», по Ф. Ницше, обладает «личным образом действий» по И. А. Ильину.

Многогранность феномена одаренности и взгляд на Человека оказываются в предельно широкой рамке... Мы обращаемся к философской антропологии, изучающей сущность человека, к феноменологии, позволяющей «вписать» неизвестное в известное и утверждать принципиальную возможность одаренности человека, к педагогической антропологии, объединяющей знания о развивающем человеке и способной сфокусировать это знание на решении проблематики одаренности. Только в этом случае мы будем в силах решать проблемы, связанные с актуализацией одаренности, с преодолением возникающих затруднений.

Человек есть *homo gifted* («Человек одаренный»). Он действующий и разумный, он творческий и играющий, он моделирует себя в непрестанном процессе единого бытия, он свободен, подчиняясь своему духовному содержанию [6]. В этой идеи прослеживается исключительная интенция человека быть в постоянном становлении, проявляя индивидуальность и актуализируя свою человеческую сущность в культуре.

Самобытие «Человека одаренного» развертывается через следующие оппозиции: одномерность – полнота бытия; отсутствие индивидуального стиля мышления – наличие индивидуального стиля мышления; подражание – овладение возможностями в игре; исполнительность – предприимчивость, безликость – личностность.

Личностность (индивидуальный ethos, преобразующий и упорядочивающий жизнь; не «для себя бытие» личности, а как раз, как она есть, именно «для других» – так определяет личностность Н. Гартман [7]. Личностность есть проявление своеобразия в волевом решении и действии, стремление к духовному восхождению и наличие чувства самоценности.

Определить себя посредством всех составляющих можно лишь при включении в разнообразные социальные контакты и созидающую деятельность. Только в свободном стремлении и деянии можно создавать возможности развития потенциала личности и способностей в нечто большее, чем есть: и откликнуться на внутренний порыв, и распознать свои дарования, и отвечать перед собой за реализацию одаренности. Такое активное познание себя самим собой связано со студенческим возрастом.

Обсуждая вопрос использования концептов с целью самоопределения, Д. Г. Трунов называет стратегии самопознания: стандартное, индивидуальное и творческое [8]. Концепт «Человек одаренный» может служить основанием отношений к самому себе настоящему и будущему, основанием процесса индивидуации – становления целостным. Этот концепт носит открытый характер и может выводить процесс самопознания от стратегии комбинации названных характеристик взрослости и максимального выражения своей субъектности и уникальности на уровень творческого самопознания – к возможности смыслотворчества.

Представленный концепт позволяет также в широком смысле определить системный элемент, обеспечивающий эффективность действий по сопровождению развития одаренных детей в системе работы с ними, – это одаренный взрослый («Человек одаренный» по определению). В узком смысле это – одаренный студент, развившийся и развивающийся в указанных направлениях, вступающий в непосредственное общение – диалог с детьми и совместную деятельность. Так приобретается новый опыт, в диалоге возникают личностные отношения, обнаруживаются смыслы и происходит «соприкосновение» внутреннего мира с другим внутренним миром, объективируется личностность.

Чтобы обеспечить становление системного качества созидающего человека, становление «Человека одаренного» в высшей школе, необходимо создать условия для самопознания и сопровождать этот процесс гуманитарными образовательными технологиями, в которых может осуществляться овладение культурой самосозидания и педагогической позицией.

Образ студенческого возраста – «Человек одаренный», творчески действующий и создающий творческую среду.

Комплекс условий его развития следует дополнить следующими направлениями:

- проведение для студентов гуманитарных, естественно-научных и технических факультетов мета-курса «Проблематика одаренности»;
- проектирование «Лаборатории личностного успеха» («места», пред назначенного для встречи с другими одаренными, встречи с самим собой – место активности и творчества, рефлексии, самопознания и педагогической деятельности).
- распространение формы оценки достижений, опыта рефлексии – электронных «Портфолио»;
- организация игр разных форм (организационно-деятельностные игры, имитационные, деловые);
- организация и проведение педагогических практик (при возможности для каждого студента).

Педагогические практики могут быть различного рода: будь это академические занятия или проекты, участие в краткосрочных школах, формах дополнительного образования, тренировке дворовых команд, куриро-

вание индивидуальных творческих работ, исследований, организация и проведение открытых музеев, экспедиций и прочее.

Участие студентов в событиях развивающего образа жизни и различных обучающих и воспитывающих средах, развертывающихся в период развития способностей детей, обеспечит поступательный характер развития одаренности детей и системного качества созидающего человека, обеспечит развитие выпускников высшей школы как людей одаренных, вступающих в инновационный мир.

Открывая свои возможности и возвышаясь высокими стремлениями над повседневной студенческой жизнью, воспитывая учащихся и самих себя, студенческая молодежь будет готова следовать образу «Человека одаренного» в своем развитии всю последующую жизнь, не выпадая из поля культуры и творя культуру.

Эвристический потенциал концепта «Человек одаренный» может в дальнейшем обсуждаться как базовая ценность в проектировании образовательного пространства университета как сообщества одаренных людей и в формировании бренда Сибирского федерального университета.

Список литературы

1. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл [Электронный ресурс] // http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html
2. Бусыгина, О. М. «Человек одаренный» как современный человек и его образование / О. М. Бусыгина // Вестн. Краснояр. гос. ун-та. Гуманитарные науки. – 2006. – № 11. – С. 4–6.
3. Рабочая концепция одаренности. – М. : Изд. «Магистр», 1998. – С. 5.
4. Богоявленская, Д. Б. Основные направления разработки и развития «Рабочей концепции одаренности» / Д. Б. Богоявленская // Развитие личности. – 2004. – № 3. – С. 17.
5. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-пресс, 1995. С. 78.
6. Бусыгина, О. М. Человек одаренный (Homo gifted) / О. М. Бусыгина; Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2005. – 19 с. – Библиогр. : 20 назв. – Деп. в ИНИОН РАН, 13.09.2005, № 59431.
7. Гартман, Н. Этика : пер. с нем. А. Б. Глаголева / Н. Гартман. – СПб. : Владимир Даль, 2002. – С. 467.
8. Трунов, Д. Г. Этапы и стратегии самопознания / Д. Г. Трунов // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 75–78.

ОБРАЗОВАНИЕ И КРИЗИС – «ПЛЮСЫ» И «МИНУСЫ»

О нем говорят уже несколько лет, его обсуждают на разных уровнях, он имеет многообразные формы, в экономической сфере он заявил о себе настолько остро, что не увидеть его нельзя. Это – кризис.

Не дело, если «пироги начнет печь сапожник, а сапоги...», поэтому, упоминая об экономическом кризисе, который еще более обнажил и усугубил проблемы нашего образования, мы сочли необходимым говорить о проблемах, касающихся музыкально-педагогического образования. Какие есть плюсы, и какие – минусы, и могут ли эти минусы стать отправной точкой для положительной динамики развития. Общеизвестно, что любое совершенство – это смерть, а недостатки, правильное осознание и преодоление их есть движение вперед, толчок к развитию. Исходя из этого постулат, принимая во внимание окружающую нас «кризисную ситуацию», может быть, имеет смысл посмотреть на минусы под «позитивным углом зрения», как на путь к улучшению?

1. Наиболее часто встречающийся недостаток у наших студентов – это еще не развитый личностный подход, личностный смысл в владении выбранной педагогической профессией. Поступая к нам в колледж, выпускники школ зачастую не осознают, чем они будут заниматься. Их привлекает якобы легкая возможность музенировать на каком-либо инструменте или возможность проявить себя в певческом искусстве. А тот факт, что даже эти направления музыкальной деятельности требуют колоссального труда, знания в необходимых областях музыкальной теории, что они выбрали профессию УЧИТЕЛЯ остается вне их внимания. Добавив к этому малый жизненный опыт и отсутствие навыка самостоятельной работы, получаем в результате «кризис жанра».

2. Другая проблема локального характера выявляется, на наш взгляд, в отношении к личности ученика, которая служит точкой отсчета в педагогическом процессе. Именно она, а не музыкальное произведение, не учебная дисциплина, не собственные заботы о педагогическом авторитете, и этот факт неоспорим. Данный постулат не повторение принципа индивидуализации, оформленный в общей педагогике, и не «возвращение» индивидуальности ученика, «узаконенное» в музыкальной педагогической практике, не столько то, что индивидуализирует, обособляет от мира, сколько то, что его с этим миром объединяет на основе совместного творчества учащихся и педагогов, учащихся и студенческих коллективов.

Универсальные черты творческой деятельности, такие как антиципация и интуиция, имеют свои специфические качества в музыкально-педагогической деятельности. Предвидение и предчувствование конечного результата, когда ход работы еще не ясен, проявляются в ситуациях педа-

гогического общения в том, что педагог знает наперед результат развертывания педагогической концепции, постигающего музыкальное произведение. И это возможно лишь в том случае, когда личность ученика интересует педагога всерьез и не меньше, чем исполняемое им произведение.

Содержанием образования в сфере музыкальной педагогики является не только освоение информационно-знаковых сторон, а воспитание личностного способа отношения к произведениям, к другим людям, к самому себе.

3. Личность ученика может развить только развивающаяся личность педагога. Другие позиции педагога – наставник, репетитор, авторитетный специалист – оказывают оперативную и случайную помощь.

Необходимо заметить, что позиция развивающегося педагога не является традиционной. Зато традиционны большие упущения в общем и музыкальном воспитании, когда у желающих получить профессиональное образование оказывается «угнетенными» или разрушенными собственно творческие способности, а если еще добавить неразвитые сенсорные – музыкальный слух, память и т. д., то становится очевидным факт кризисной ситуации.

4. Общеизвестен «феномен» современной молодежи, которая отличается ярко выраженным прагматизмом. Каким образом сформировать потребность в совместном творчестве, если этому нужно посвятить свое собственное время, если за это не платят? Проще устроиться на какую-нибудь работу не по профессии и иметь «карманные» деньги. Это вопрос весьма сложный, ведь в процессе обучения наши студенты должны в деятельности готовить себя к будущей профессии: педагог-музыкант в школе – это, прежде всего, организатор.

Еще один «феномен» поступающих на отделение «Музыкальное образование» – и это является исходной отрицательной позицией – «деформированный», «попсовый» вкус, а если взять во внимание особенности нашего контингента, то можно со всей очевидностью утверждать и о крайне низком уровне музыкальной подготовленности. Психологи могут добавить к этому еще и негативное воспитательное наследство взрослых, из-за чего возникают неврозы, комплексы личности, неадекватная направленность личности и т. д. Подлинное музыкально-педагогическое обучение – целостный процесс, где издержки в личностном развитии могут весить больше, чем технологические достижения в освоении музыкального «инструментария», и поэтому зачастую педагога-музыканта не получается.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В КРИТИЧЕСКИЙ ПЕРИОД СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКА

Проблема кризиса, конфликтов, трудностей является актуальной в развитии и воспитании подростка. Она рассматривалась в работах К. Н. Поливановой, Т. В. Драгуновой, Д. Б. Эльконина, К. Левина, А. Фрейда, Д. Коулмена, Л. С. Выготским и других психологов, где предпринимались попытки проанализировать имеющийся научно-практический опыт.

К. Левин в своей работе «Подход теории поля к подростковому возрасту» степень трудностей в воспитании и наличие конфликтов ставит в прямую зависимость от резкости разграничения в обществе группы детей и взрослых и длительности перехода, когда подросток находится в положении между двумя группами. Д. Коулмен выделил ряд социальных обстоятельств, «выталкивающих» подростка из мира взрослых и определяющих возникновение особой «субкультуры подростков».

Л. И. Божович и Т. В. Драгунова, анализируя младший подростковый возраст, приходят к выводу, что своеобразие ситуации развития ребенка, находящегося в критическом периоде, состоит в том, что внутренне формируемое чувство взрослости не находит своей реализации в ригидной системе отношений со взрослым, и это служит причиной негативных проявлений в поведении детей. Многие российские психологи сходятся во мнении о критическом начале подросткового периода. Одни считают кризисным весь подростковый период, другие выделяют особую негативную фазу. Для нее считалось характерным разрушение прежних интересов ребенка и ломка отношений с взрослым, появление упрямства, строптивости, негативизма, замкнутости, склонности к уединению, раздражительности, возбудимости, меньшей продуктивности в работе.

Л. С. Выготский рассматривал критические возрасты в трех аспектах:

- 1) позитивном содержании негативной фазы;
- 2) необходимости выделения основных новообразований в сознании подростка;

3) социальной ситуации развития, которая в каждом возрасте представляет собой определенную систему отношений между ребенком и средой.

Перестройка социальной ситуации развития представляет, по мнению Л. С. Выготского, главное содержание критических возрастов. Онставил задачу понять динамическую картину взаимосвязи сдвигов в социальном бытии подростка и изменении в его сознании и структуре личности. Конфликты и трудности в воспитании подростков не обязательно обусловлены неправильным воспитанием, но могут зависеть от отношения взрослого к подростку.

Новое в личности подростка связано с качественным сдвигом в развитии самосознания в форме возникновения представления о себе как уже не ребенке и стремления быть и казаться взрослым. Это качество является психологическим критерием начала подросткового возраста. Разрыв между реальным уровнем взрослости и желаемым подростком выступает как специфический стимул социальной активности подростка, направленной на усвоение образцов взрослого поведения.

Т. В. Драгунова выделяет несколько источников возникновения «чувствия взрослости»:

- 1) начало полового созревания и сдвиги в физическом развитии;
- 2) изменение социального положения подростка на основании доверия взрослого и расширения зоны самостоятельности;
- 3) выстраивание отношений «на равных» с товарищами, которых подросток считает взрослее себя;
- 4) установление подростком сходства между собой и человеком, которого он считает взрослым.

В нашем обществе дети и взрослые представляют две разные группы и имеют разные права, обязанности и привилегии. В ограничении для детей зафиксировано их отличие от взрослых тем, что доступно для взрослых является запретным для детей, это фиксирует несамостоятельность ребенка, его подчиненное, неравноправное положение.

Переход в группу взрослых предполагает изменение прав, обязанностей и привилегий. Претензии подростка на новые права распространяются на всю сферу отношений с взрослым, служат причинами конфликтов с взрослыми. Протест и неподчинение взрослым – это для подростка средства, при помощи которых он хочет добиться изменений прежнего типа отношений со взрослым и перейти на новый тип отношений, характерный для общения взрослых людей.

Проблема прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом – проблема равноправия. Она свидетельствует о нарушении баланса в системе прежних отношений и тенденции к смене существующего типа отношений. Протест подростка инициирует перемены, а взрослый этому сопротивляется. Таким образом, перестройка социальной ситуации развития в подростковом возрасте заключается в постепенном переходе от «детско-взрослых» отношений к взаимоотношениям «взрослый-взрослый».

Задача взрослых – обеспечить в подростковом возрасте постепенное обучение ребенка «быть взрослым». Чтобы учиться этому, ребенок должен начать жить в системе норм и требований, существующих для взрослых. Это может быть связано с расширением самостоятельности, обязанностей, изменением прав ребенка.

Восприимчивость к усвоению различных образцов взрослого поведения и готовность перехода к новому типу отношений с взрослым соответствует стремлениям подростка, но у взрослых отсутствует готовность к

расширению прав подростка. Если у взрослого сохраняется отношение к подростку как еще к ребенку, то это вступает в противоречие с задачами воспитания подростков и является тормозом развития социальной взрослости, с другой стороны, это вступает в противоречие с представлением подростка о степени собственной взрослости и претензии на новые права. Именно эти противоречия служат источником конфликтов в отношениях взрослого и подростка. Длительность конфликта определяется временем неизменности отношения взрослого к подростку.

Негативная фаза отражает определенную форму перехода к новому типу отношений в условиях, когда сдвиги в развитии личности ребенка в начале подросткового возраста опережают появление соответствующих им изменений в отношениях со взрослым. Положительное содержание негативной фазы заключается в том, что подросток путем разных форм неподчинения взрослому ломает прежние отношения и строит новые, при которых развивается его взрослость. Этот процесс составляет основное содержание формирования личности и стимулирует проявление определенных морально-этических представлений, ценностей, целей, планов на будущее, задач саморазвития и самовоспитания и стремления поступать в соответствии с собственными представлениями и целями. Но конфликтные отношения способствуют нежелательной эмансипации подростка и создают у него смысловой барьер к воздействию взрослого, который теряет возможность оказывать на него влияние.

Иначе протекает подростковый период, если переход к новому типу отношений происходит по инициативе взрослого. В этом случае он происходит постепенно, без специфических трудностей. Не дожидаясь времени, когда инициатором изменений отношений станет подросток, взрослый начинает перестраивать свое отношение к нему и выбирать эффективные способы расширения самостоятельности и прав подростка, повышения требований и увеличения ответственности. Признание взрослым новых возможностей ребенка и проявления «чувств взрослости» сглаживает противоречия и конфликты. Возможность бесконфликтного протекания подросткового периода связана с эффективными способами пошагового перехода к новому типу отношений и постепенного расширения самостоятельности подростка в разных направлениях в той степени, которая соответствует реальным возможностям и общественным требованиям, но не превышает меры, определяющей возможность взрослого оказывать влияние на поведение подростка.

Опираясь на сказанное выше, для того, чтобы сделать процесс перехода к новому типу отношений управляемым и целесообразным в различных конкретных условиях, мы поставили перед собой задачу разработать модель психологического консультирования родителей, обратившихся за психологической консультацией в кризисный период социальной ситуации развития подростка.

В общем виде этапы психологического консультирования могут быть представлены таким образом:

- установление контакта с клиентом;
- предоставление клиенту возможности выговориться;
- предоставление эмоциональной поддержки и информации о позитивных аспектах его проблемной ситуации;
- совместная с клиентом переформулировка проблемы;
- заключение динамического контракта;
- формирование регистра возможных решений проблемы;
- выбор оптимального решения;
- закрепление мотивации и планирование реализации выбранного решения;
- завершение консультирования с предоставлением права повторного обращения.

Для того чтобы сориентироваться в проблематике трудностей подросткового возраста, проанализируем типологию ситуаций обращения за 2008 год, они были представлены следующим образом:

Типология обращений	Сравнительные данные, %
Подростки с нарушением эмоционально-волевой сферы	18,4
Подростки с трудностями в учебе	20,9
Подростки с проблемами в общении	11
Подростки с проблемами личностного развития	13,3
Подростки с асоциальным поведением	5,5
Подростки с неврологическими расстройствами	5
С нарушениями речи	2
Проблемы профессионального самоопределения	2,5
Нарушение детско-родительских отношений	22

В практике психологического консультирования эффективно используется модель возрастной периодизации Л. С. Выготского. Она находит свое подтверждение относительно возрастных границ и специфики поведения. Из анализа проблематики обращений и жалоб родителей можно сказать, что существуют некоторые особенности в поведении современных подростков, но нет существенных отличий от варианта, предложенного Л. С. Выготским. Проблема трудновоспитуемости подростка выступает на первый план. Родители отмечают, что поведение подростка становится трудно управляемым со стороны взрослых и конфликтным. Если из жалоб родителей составить психологический портрет трудного подростка, то он будет выглядеть таким образом: «В последнее время подросток стал игнорировать просьбы о помощи по дому, отказывается выполнять поручения;

делает все наоборот и «навред»; перестал выполнять домашние задания, ничем не интересуется, в том числе и учебными предметами, прогуливает уроки; много времени тратит на разговоры по телефону с друзьями; поздно ложится вечером, а утром не может подняться, все делает в последний момент; не следит за порядком в своей комнате, за своей одеждой, просит купить странную и непрактичную одежду; стал лгать, пассивен, грубит старшим, на замечания реагирует криком, может демонстративно хлопнуть дверью и уйти, не закончив разговор; заявляет о том, что его не любят, и в то же время отказывается проводить время с семьей; приходит поздно, отключает телефон и не отвечает на звонки родителям, совсем не может управлять своим временем».

Подобное поведение подростков можно объяснить тем, что он стремится расширить свои права, уменьшить круг своих обязанностей, хочет ограничить степень влияния родителей на самостоятельность принятия им решения. Из уст подростка можно часто слышать фразы: «Я имею право...», «А почему я должен...», «Вы не имеете права...». Стремление к эманципации, сенситивные реакции на критику, замечания и требования раздражают родителей, и они начинают оказывать давление на подростка, но прежняя система отношений оказывается малоэффективной. Обнаружив дефицит воспитательской компетентности, родители обращаются за консультацией к психологу.

Остановимся на особенностях психологического консультирования по проблеме нарушения детско-родительских отношений. Оно имеет свою специфику. Во-первых, необходимо определить, кто является основным клиентом психолога, и конкретизировать запрос. По мнению родителей, основным клиентом психолога является подросток. Однако подросток не заявляет никаких личных проблем и редко выступает инициатором обращения, так как считает, что у него нет проблем, которые он мог бы обсуждать с психологом. При консультировании детско-родительской пары подросток не готов осознавать и решать проблему, заявленную родителем, к психологу относится настороженно, держит дистанцию, поскольку психолога воспринимает таким же взрослым, как родители. Во-вторых, «объявляя» подростка клиентом, родители не осознают, что сами опосредованно являются клиентами, не готовыми к изменениям.

Таким образом, возникает проблема в установлении контакта с клиентами, обратившимися за консультацией.

Установление контакта зависит от степени мотивации клиента на взаимодействие с психологом и готовности к изменениям. Условно можно выделить три группы клиентов в консультировании родителей подростков.

1. Мотивированные родители, которых беспокоят конфликтные отношения с ребенком и они стремятся найти эффективные способы взаимодействия с ним, готовы к изменениям отношений. Как правило, они владеют психологическими знаниями и нуждаются в освоении определенных

психотехник, которые изменяют трудное поведение подростка во взаимодействии с ним.

2. Мотивированные родители, обеспокоенные негативной фазой развития ребенка, но не готовые к изменениям отношений с ним, ориентированные, прежде всего, на изменение подростка и его нежелательного поведения третьим лицом (психологом, педагогом);

3. Немотивированные родители, которые не осознают проблем своего ребенка и собственной родительской некомпетентности, направленные на консультацию к психологу школой, ИДН, КДН, УВД (подростки, находящиеся в конфликте с законом, с асоциальным поведением). Данная категория родителей не чувствует себя способными разрешать противоречия и конфликтные ситуации, которые имеются не только у них с подростком, но и с социальными институтами. Основной запрос к психологу звучит так: «Сделайте с ним что-нибудь, сил моих нет, нас отправили к психологу», «Нас направили к вам и мы пришли...». Данная категория самая проблемная, работа с ней малоэффективна, если не удается в процессе консультирования совместно определить проблемное поле. Психолог воспринимается родителями «волшебником», «врачом», который может каким-то магическим способом исправить «трудного подростка», дать таблетку – и трудности исчезнут без усилий родителей. Для того чтобы изменить ситуацию, необходимо изменить мировоззрение взрослого, уклад жизни, а это непростая задача, и можно ставить вопрос о том насколько эта задача относится к сфере компетентности психолога, если нет реального запроса от взрослого клиента.

Работа с родителями имеет следующую структуру: на первом этапе формулируется жалоба от родителей, затем оформляется реальный запрос, работаем с ожиданием родителей относительно того, как они хотели бы изменить проблемную ситуацию, в чем конкретно видят помочь психолога. Далее совместно с родителями выстраиваем гипотезу о возможных причинах возникших трудностей в общении с подростком и появлении у него девиаций в поведении. Практика показывает, что причинами могут быть:

- нарушение системы семейного воспитания;
- возрастные и индивидуальные особенности подростка.

1. На следующем этапе работаем над мотивацией родителей на изменение стиля отношения с подростком. В качестве аргументов можно использовать результаты опросника АСВ Эдемиллера, который рассматривает различные аспекты нарушения системы семейного воспитания:

2. Нарушение семейных представлений во взаимоотношениях родителей и подростков (ориентация родителей на разрешение сиюминутных ситуаций и недооценку отдаленных последствий своих поступков по отношению к подростку).

3. Нарушение структурно-ролевого аспекта семьи (обусловленное системой ролей, возникающих под влиянием имеющегося нервно-психического расстройства члена семьи, расширением сферы родительских чувств, проекцией детских качеств в подростке, проекцией собственных нежелательных качеств, неразвитостью родительских чувств, эмоциональным отвержением, жестоким обращением, повышенной моральной ответственностью).

4. Нарушение системы взаимного влияния членов семьи (обусловленное воспитательской неуверенностью родителей, фобией утраты ребенка).

Нарушение системы требований к подростку (наличие жестких требований или полное их отсутствие «Т + / Т-», наличие / отсутствие запретов «З + / З-», наличие/отсутствие санкций «С + / С-»).

5. Уровень протекции в процессе воспитания (гиперпротекция или гипопротекция).

Информирование родителей о психологических и возрастных особенностях подростка способствует осознанию ими причин девиантного поведения ребенка, делающегося конфликтным и трудновоспитуемым. Обращение к «Я – образу подростка» родителей позволяет провести параллель между особенностями поведения родителя-подростка и ребенка-подростка. Как правило, родители, сравнивая, находят не только различия в поведении, но и видят много общего в своем поведении в детстве и в поведении взрослеющего ребенка. Это приводит родителей к пониманию и принятию индивидуальных и возрастных особенностей своего ребенка, мотивирует на осознанное изменение отношений с ним, представляет возможным прогнозирование последствий собственных действий на поведение ребенка в будущем.

Таким образом, родители выступают инициаторами изменений отношений с подростком в соответствии с его возрастными потребностями и индивидуальными особенностями. Эффектом таких изменений будет снижение количества конфликтных ситуаций, достижение взаимопонимания, появление возможности принимать участие в жизни ребенка. Родители целенаправленно и поэтапно создают ситуации, где ребенок может проявить свою самостоятельность, сделать выбор и принять решение, где обозначается поле его ответственности за результат собственных действий. Со стороны родителей структурируется система требований, запретов, разрешающих действий и санкций.

С этой целью эффективна в практике консультирования таблица «четырех цветовых зон», предложенная Д. Элиумом, и модифицированная схема, предложенная в трансактном анализе Э. Берном. Снизить конфликтность и эмоциональную напряженность в детско-родительских отношениях помогает использование техники «Я-сообщения». В практике психологического консультирования положительную динамику дают бланковые методики, предложенные Мониной и Лютовой – «Как я справ-

ляясь со своим гневом?», «Как я решаю конфликты с...», они позволяют подростку в форме игровой процедуры освоить конструктивные способы разрядки гнева, саморегуляции, выбрать и проанализировать стратегию поведения в конфликтной ситуации. На закрепление положительной динамики изменения отношений в детско-родительской паре используются арт-терапевтические методики – «совместное рисование», «ассоциации», «сказкотерапия».

В процессе консультирования на начальном этапе знакомим родителей с названными выше схемами и показываем способ применения их на практике, затем отслеживаем эффекты и динамику изменений детско-родительских отношений, анализируем причины низкой эффективности техники, проводим корректировку. На следующем этапе знакомим с данными техниками подростка, дополнительно обучаем его приемам саморегуляции. На протяжении определенного времени (в каждом отдельном случае временные рамки разные – в среднем 1–3 месяца) семья выполняет инструкции в форме домашнего задания и приходит на промежуточные консультации для обсуждения результатов изменений. Психолог завершает работу с клиентами тогда, когда они достигнут желаемого результата, устраивающего обе стороны – и родителей, и подростка.

Сам подросток редко бывает мотивирован на решение конфликтных ситуаций со взрослыми. Установление контакта и взаимодействия с данным клиентом начинается с организации рефлексивного анализа ситуации, в которой оказался подросток. Обсуждается вопрос о том, как он воспринимает данную ситуацию. В чем видит проблему? Подросток нуждается в эмоциональной поддержке взрослого-психолога, почувствовав, что его принимают и понимают, он вступает во взаимодействие с консультантом. Рассмотрев позитивные аспекты ситуации, ресурсы и дефициты личности подростка, переходим к работе по осознанию подростком проблемной ситуации, заявленной родителями, и переводим эту проблему в плоскость персонификации (принятие проблемы как своей собственной, а не внешней). На следующем этапе рассматривается вопрос о том, что может сделать подросток, чтобы изменить ситуацию. Что может, по его мнению, сделать родитель? Рассматриваются возможные варианты решения проблемы, совместно с подростком осуществляется выбор приемлемых для него на данный момент альтернатив в изменении поведения (в плане самовоспитания, самоопределения, самореализации, готовности взять ответственность за последствия своих действий). То есть формируется «образ взрослого». С подростком заключается договор на определенный срок (10–12 дней), ему дают домашнее задание, например, предлагаются понаблюдать, как изменится ситуация, если... он будет действовать по предложенному на консультации плану. Назначается время повторной встречи, на которой будут обсуждаться положительные эффекты изменений во взаимоотношениях с родителями, анализироваться причины трудностей в реализации поставленных задач.

Новое личностное качество становится основой нового поведения ребенка в кризисный период. Основными достижениями и новообразованиями подросткового кризиса будет появление рефлексии на себя, когда формируется мировоззрение. Для подростка очень важна поддержка близких родственников, отсутствие критики, подбадривание, стоит чаще подчеркивать его успехи. Для того чтобы лучше понимать своего взрослеющего ребенка, каждому родителю необходимо знать о взаимодействии психологических и физиологических причин и проявлений подросткового кризиса, а также освоить эффективные техники общения с взрослеющим подростком.

Список литературы

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968.
2. Выготский, Л. С. Проблема возраста // Л. С. Выготский. Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. – Т. 4.
3. Драгунова, Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – № 2.
4. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
5. Поливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1.
6. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов / К. Н. Поливанова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
7. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСА

Понимание необходимости реформирования системы образования приводит на практике к неизбежности включения образовательных учреждений в инновационные процессы, постоянного нахождения их в своем «инновационном поле» – поле создания и, самое главное, освоения конкретного новшества.

Это особенно актуально для нашего времени, так как является и условием выживания образовательного учреждения (как в прямом, так и в переносном смысле), и условием обеспечения социальной безопасности как его воспитанников, так и всех членов педагогического коллектива.

Для осознания необходимости инновационных преобразований работники школы прошли нелегкий путь. Все началось в трудные девяностые, когда у руководства района возникла идея создания татарской гимназии. Идея сама по себе неплохая, если бы не один маленький фактор. Территория сельская и соответственно учащихся и педагогические кадры можно было взять только из единственной тогда школы. Таким образом, появились два учебных заведения: Бардымская СОШ № 1, получившая хорошее финансирование, разработанные концепцию и программу развития, поддержку со стороны руководства района и средств массовой информации. И Бардымская СОШ № 2, с оставшимся слабым контингентом учащихся, с низким кадровым потенциалом, недостаточным финансированием. Дополнительные трудности возникли с переводом в Барду детского дома, дети из которого стали обучаться именно в БСШ № 2, поэтому возникла огромная перегрузка школы (1700 учащихся, 2–3хсменная работа), полное отсутствие поддержки со стороны руководства и информационный голод.

Стоит отметить, что данная ситуация была преподнесена таким образом, что в школе № 2 остались учиться одни неполноценные дети. Возникла озлобленность и агрессия со стороны школьников, и в первый год работы после разъединения школа напоминала поле битвы.

Единственной положительной стороной разъединения была предоставленная школе свобода. На школу и ее учеников смотрели как на аутсайдеров, давая понять, что ничего от нас не ожидают, лишь бы не создавали лишних хлопот.

В этой ситуации проявили мудрость и поддержку учителя-стажисты, которые отказались переходить работать в гимназию и составили костяк нового зарождающегося коллектива. Для поиска решения проблем поэтапно решались такие задачи:

- создание инициативной группы;
- определение основополагающих ориентиров становления школы;
- ориентация на учебные возможности обучающихся, их жизненные планы и родительские ожидания, а также на требования федеральных образовательных стандартов;
- создание профильных и предпрофильных классов (идея возникла в 1995 году, только была названа иначе);
- внедрение здоровьесберегающих технологий.

Сейчас можем сказать, что выбранные направления оказались правильными.

В первую очередь была выстроена воспитательная система. Пришлось начинать с малого, как ни странно, с цветочных горшков, которые пинали, рассыпали землю, растаптывали цветы. На месте сломанного горшка появлялись новые горшки, с новыми цветами, пока не избавились от этого проявления агрессии. Ученики участвовали во всех районных мероприятиях: спортивных, культурных и т. д., говоря – да, мы не можем пока показать учебные достижения, но мы имеем хорошую спортивную подготовку, мы лучше всех поем и танцуем.

В разработанной программе развития были выбраны основные направления: создание классов с углубленным изучением отдельных предметов, преемственность между образовательными ступенями, информатизация школы. В итоге получили модель, представленную на рис. 1.



8

Рис. 1

Стоит отметить, что в современном образовательном пространстве существуют объективные трудности внедрения инновационных техноло-

гий. Как показывают исследования, интенсификация обучения в инновационных школах за счет применения новых педагогических технологий, включения новых учебных предметов, рост информационной, эмоциональной и психологической нагрузки способствуют снижению показателей здоровья, физического развития и физической подготовленности [2, с. 62–64].

Мы полагаем, что процесс формирования психологической готовности к педагогическому творчеству учителей инновационной общеобразовательной средней школы будет эффективным при некоторых условиях.

Во-первых, требуется глубокое обоснование психолого-педагогических условий формирования психологической готовности к педагогическому творчеству учителей инновационной общеобразовательной средней школы.

Во-вторых, необходима работа по организации условий снятия у учителей барьеров к инновационной деятельности.

В целом можно говорить о таких барьерах:

- стимулирующих (методическая работа; учеба на курсах повышения квалификации; пример и влияние коллег; пример и влияние руководителей; организация труда в учебном заведении; внимание к этим проблемам руководства; доверие; новизна деятельности, условия труда и возможность экспериментирования; занятие самообразованием; интерес к работе, растущая ответственность; возможность получения признания в коллективе);
- препятствующих (собственная инерция; разочарование от неудач; отсутствие поддержки и помощи руководства в этом вопросе; вражда людей, их зависть, ревность, которые негативно воспринимают перемены и стремления к новому; неадекватная обратная связь с коллегами и руководителями (отсутствие объективной информации о себе; состояние здоровья; недостаток времени; ограниченность ресурсов, затруднительные жизненные обстоятельства).

Эти барьеры могут стать факторами творческой инновационной педагогической деятельности.

В-третьих, у учителей следует развивать так называемое «инновационное сознание».

В-четвертых, существует языковой барьер, поскольку школа работает в условиях двуязычия.

Большое значение в сфере развития инновационного сознания имеет способность педагога к глубокой рефлексивной активности, что предполагает такие рефлексивные процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценивание и оценивание другого, самоинтерпретация и интерпретация другого. Все разнообразие методов и форм обучения и воспитания (а также и коррекционно-превентивных методик) фокусируется здесь вокруг ролевых тренингов, в которых учитель может значительно расши-

рить репертуар своих социальных ролей, научиться быстро переходить от одной роли к другой в зависимости от обстоятельств, что позволяет ему освободиться от порока социальной жизни – отождествления себя со своей ролью [3, с. 175].

На начальном этапе изменения управлеченческих схем необходимо иное позиционирование учителя и управлена. Иная логика построения учебного процесса связана с изменением роли учителя. На современном этапе учитель становится координатором действий ученика, а не основным источником знаний и информации. Координирует – значит организует деятельность учащихся. В этом случае он должен четко понимать, какие действия учеников приводят к каким результатам, то есть возрастают требования к профессиональной компетенции учителя.

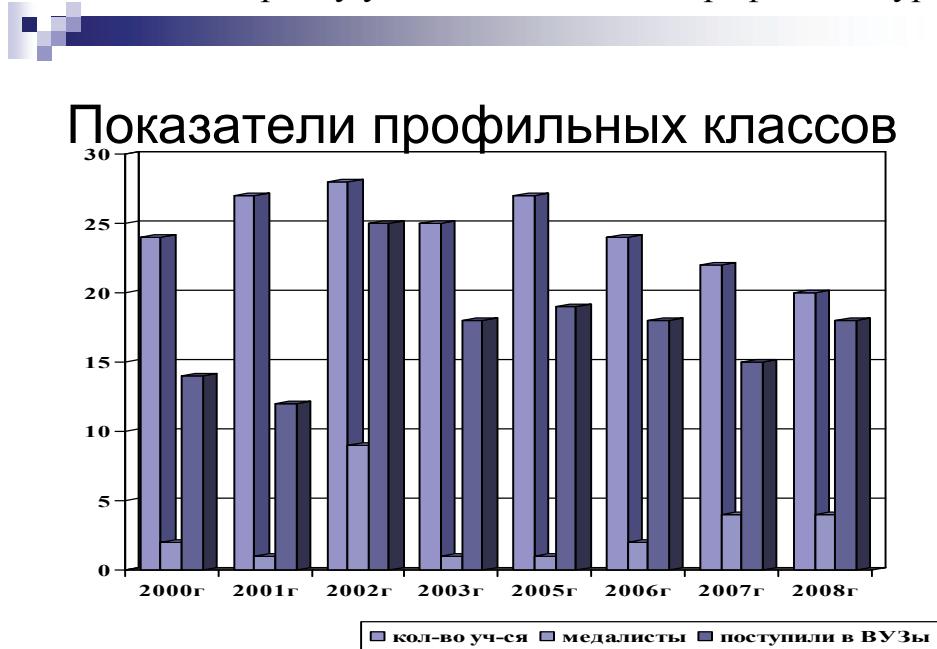
Наиболее эффективными способами усвоения новых практик является погружение в деятельность. В связи с этим, были проведены практико-ориентированные семинары, которые позволяли отрабатывать наиболее эффективные формы работы. Особое внимание на данных мероприятиях обращалось на характер взаимодействия ведущего и слушателей, способов организации деятельности и возникающие эффекты. Преобладающей формой работы семинаров были групповые формы, на которых выдерживалась четкая последовательность работы: постановка проблемы, решение проблемы в группах, обсуждение результатов, информирование, рефлексия.

На начальном этапе актуализировалась имеющаяся проблема, и обсуждение ее в группах позволяло выявить разнообразие видения одной проблемы и различных способов ее решения. На этапе информирования (знакомство с разнообразными способами решения представленной проблемы различными научными школами) выявлялись дефициты информации (за счет сопоставления предложенных и возможных способов решения). При этом шла внутренняя рефлексия: что делаем, что при этом со мной (с субъектом деятельности) происходит, какие чувства возникают, за счет каких ресурсов происходит наращивание (способов деятельности, внутреннего осознания, изменения представлений и т. д.).

На этапе рефлексии озвучиваются результаты осмысления собственной деятельности, но еще не происходит четкого осмысления собственной деятельности, а рассуждения большинства осуществляется на уровне: нравится – не нравится. На данном этапе выявляются проблемы, которые необходимо было разрешать на следующем этапе:

- нет навыков в проектировании уроков и учебных программ с включением новых элементов (будь то ИТ-технологии или педагогические технологии);
- используемые технологии не связывают с особенностями предмета и собственными возможностями.

Участие школы как ресурсного центра информатизации в проекте ИСО, а также в эксперименте по введению профильного обучения в старших классах (рис. 2) и совместная работа с ПРИПИТ на экспериментальной площадке «Управление процессами информатизации в рамках концепции модернизации образования», дала возможность учителям повышать интерес учащихся к предмету, формировать положительную мотивацию к учебной деятельности, осуществлять личностно-ориентированный подход в режиме педагогического сотрудничества учителя и ученика, подключиться к мониторингу усвоения знаний на профильном уровне.



9

Рис. 2

Школа перешла из разряда стабильной к разряду динамичной: имеет свой собственный стиль образовательной деятельности, оказывающий влияние на идеи и развитие других образовательных учреждений. Она ориентируется, с одной стороны, на учебные возможности обучающихся, их жизненные планы и родительские ожидания, а с другой – на требования федеральных образовательных стандартов.

На сегодняшний день школа является:

- экспериментальной площадкой по внедрению профильного и предпрофильного образования в районе;
- экспериментальной площадкой ПРИПИТ по информатизации;
- муниципальным ресурсным центром информатизации (ММЦ, ПК в области компьютерной грамотности с 2000 года);
- базой для прохождения педпрактики студентов ОПУ, ПРИПИТ, ПК № 1;
- центром проведения краевых и муниципальных мероприятий (конкурсы «Учитель года», конференции, семинары и т. д.);

- победителем ПНПО;
- центром бухгалтерского обслуживания кустовых ОУ и ДОУ.

План-проект инновационной деятельности на 2009–2010 учебный год

Цель: научно-методическое сопровождение процессов реформирования способов взаимодействия субъектов образования для совершенствования организационной культуры образовательного учреждения.

Задачи:

- участие в определении приоритетов образовательной политики Бардымского района Пермского края в условиях модернизации с учетом достижений и потребностей системы образования, перспективных направлений ее развития;
- организация, координация и поддержка деятельности учителей Бардымской СОШ № 2, осуществляющих экспериментальную, исследовательскую, инновационную работу;
- создание условий для более активного участия учителей школы при использовании интерактивных форм работы школьников, повышающих качество обучения и самообучения;
- проведение систематических обследований одной и той же группы учащихся с целью выявления динамики изменений знаний, основных показателей качества образования.

Для изменения организационных форм работы на совещании административной команды и рабочей группы учителей принято решение выделить инновационные виды работ в следующих направлениях:

№	Направления работ	Основные виды деятельности
		3
1	Учебная	<ul style="list-style-type: none"> – Организация работы рабочих групп (мониторинговая служба по разработке общей стратегии); – мониторинг организации урочной деятельности с использованием критериев компетентностного подхода; – методика доверительной компетентности; – выявление проблем организации учебной деятельности через анализ посещаемых уроков
2	Методическая	<ul style="list-style-type: none"> – Организация работы рабочих групп (методсовета, проектных групп, групп сменного состава по организации педсоветов и т. д.); – сбор и анализ информационных потребностей учителей; – информационно-методическое сопровождение работы учителей использующих новые педагогические технологии (открытые уроки с применением данных технологий)

Окончание таблицы

1	2	3
3	Воспитательная	<ul style="list-style-type: none"> – Эффективные формы работы с родителями; – разработка новых форм внеклассной деятельности по предметам; – организация работы рабочих групп (ШМО классных руководителей, совет старшеклассников, соц. психолого-педагогическая служба, управляющий совет)
4	Информатизация	<ul style="list-style-type: none"> – Организация работы рабочих групп (введение электронного журнала и дневника (разработка положения, механизма обслуживания ...); сопровождение школьного сайта); – сопровождение и анализ использования ИКТ на уроках и во внеклассных мероприятиях; – обновление учебно-воспитательного процесса через использование ИКТ в младшей школе; – повышение квалификации в области ИКТ-компетентности
5	Физкультурно-оздоровительная	<ul style="list-style-type: none"> – Реализация программы «Школа – территория здоровья»; – разработка различных форм работы с родителями, учителями, учениками с использованием спортивных, туристических и иных подвижных форм деятельности

Список литературы

1. Кумарин, В. В. Школу спасет педагогика, но природообразная / В. В. Кумарин // Народное образование. – 1997. – № 5.
2. Пляскина, Н. В. Здоровье детей, обучающихся в школах нового типа / Н. В. Пляскина // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1.
3. Донченко, Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – Киев, 1989.

КРИЗИС СПАСЁТ ОБРАЗОВАНИЕ

Нынешний глобальный финансовый и экономический кризис демонстрирует провал сложившейся финансовой системы, а отсюда и дисбалансы в различных отраслях, в том числе и в образовании. Образование столкнулось с демографическим спадом и с тем, например, что, по данным статистики, из выпускников школ в вузы поступали 80–85 % учащихся. Из оставшихся 20–15 % часть ребят шла работать, а другая часть шла к нам в СПО. Понятно, что это были не самые лучшие ребята.

Одной из главных проблем отделения «Музыкальное образование» в последнее время стал отток студентов. Мы столкнулись с тем, что к нам стали поступать ребята без музыкальной подготовки и время, отведённое на получение необходимых компетенций, стало делиться на две части: первая – адаптация к обучению в колледже и получение базовых исполнительских навыков, вторая – получение необходимых профессиональных компетенций. Надо сказать, что на первую часть у студентов уходило больше времени, а требования для всех были одинаковы, тем самым происходил дисбаланс в учебном процессе. К моменту окончания 1-го курса ребята понимали, что не справляются с предъявляемыми требованиями. Вследствие этого на протяжении ряда лет происходил значительный отток студентов из колледжа.

Большую роль в решении этой проблемы сыграло то, что были найдены пути, на наш взгляд, верные, а именно – изменены образовательные программы, в которых теперь учитывается разный уровень базовой подготовки студента. Мы посчитали нужным в данной ситуации создать на отделении «Музыкальное образование» лабораторию ИОСО. Технология индивидуально ориентированной системы обучения универсальна и вполне сочетается с другими педагогическими технологиями. В самом начале работы этой лаборатории наши преподаватели учились разрабатывать инструменты данной технологии и пробовать применять их на своих занятиях. Этими инструментами стали индивидуально ориентированные планы, листы самооценивания студентов и т. д. В 2008 году преподаватели отделения прошли курсы повышения квалификации по технологии ИОСО в ИПК и началось внедрение технологии на отделении «Музыкальное образование» уже всеми преподавателями. В работу были вовлечены студенты 1-го, 2-го, 3-го курсов.

Следствием проведенной работы стало повышение показателей качества успеваемости студентов (по итогам сессии оно повысилось на отделении на 22,2 %). Также улучшились показатели по отсеву студентов (по сравнению с прошлым семестром он сократился на 20 %).

Нельзя думать, что этим были решены все проблемы. Поскольку проблема, указанная ранее, не устранена до сих пор, отток студентов из колледжа продолжался. И до сегодняшнего дня нами были определены ещё несколько причин.

- Студент уходил от нас работать туда, где не нужно было тратить время на длительное обучение и быть профилем, но при этом можно было получать зарплату и жить самостоятельно. Самыми популярными рабочими местами среди студентов были такие, как официант, промоутер, курьер, продавец ларьков и т. п.

- Также мы столкнулись с ещё одним фактом, связанным с тем, что количество студентов, приехавших учиться к нам из районов края, составляет 60–70 %. А такие студенты не понаслышке знают все тяготы жизни в селе. Эти ребята приезжают к нам с установкой «любой ценой остаться в городе». Вполне понятно, что такие студенты меняли своё обучение на лёгкий заработок.

Отток студентов сегодня сокращается, и на это существуют объективные причины, которые напрямую связаны с кризисными явлениями, такими как рост безработицы в стране. По данным Роструда, количество официально зарегистрированных безработных в течение 2009 года увеличится с 2,146 миллиона человек до 2,5–2,6 миллиона. Уже сегодня не работают сети кафе, торговые центры и ларьки, то есть те места, куда уходили наши студенты. Такие кризисные явления, безусловно, для нас станут положительным фактором. Именно здесь, в этой поворотной точке, важно не упустить студента. Ещё одним фактором улучшения ситуации на отделении может быть то, что мы решаем одну из основных задач технологии ИОСО – это формирование умения у студентов ставить цели и достигать их. Мы провели и проводим большую работу в этом направлении (учим правильно формулировать, ставить цели и строить пути к их достижению), даём возможность студентам попробовать себя в различных видах профессиональной деятельности (инновационной, практической, проектной, исследовательской, концертной). По результатам прошедшего года наши студенты стали участниками, дипломантами и лауреатами различных фестивалей, конкурсов, мастер-классов, проектов различного уровня – от районного до международного. Всё это повышает мобильность студентов, позволяет им оперативно реагировать на происходящие изменения, осознанно подходить к будущей профессиональной деятельности и получать диплом не как атрибут, а как свидетельство уровня образования.

Сегодня мы видим, что кризисные явления имеют необратимый характер. Как говорят аналитики: «Этот год будет годом потерь, годом первого в истории новой России «настоящего» кризиса». Линия его развития – не буква V, как в 1998 году – падение и моментальный отскок, а скорее L – спад и депрессия. И тут важна не столько глубина спада, сколько длина нижней чёрточки – захватит она только 2009 и 2010 годы, но и другие го-

ды? Мы не хотим выбирать выжидательную позицию. Безусловно, главным для нас является поиск новых возможностей и их реализация, уже сегодня на отделении работают новые специализации, учитывая потребности современного общества. На отделении в учебный план введён новый музыкальный инструмент – гитара, работает гитарная студия, мы планируем участие в различных проектах, сопровождаем карьеру выпускников, оказывая методическую поддержку, и т. д. К нам приходит много заявок на выпускников нашего отделения из школ и детских садов районов Красноярского края. В условиях сложившегося кризиса мы должны взять на себя работу по распределению выпускников и выстроить такие пути, которые бы позволили нашему студенту позитивно взглянуть на профессиональную деятельность в селе. Это большой проект, который предполагает прохождение нашими студентами практики в сельских школах и детских садах, большую работу с населением. Мы считаем, что во время обучения должна уже начинаться адаптация к профессиональной деятельности. У студента должен быть такой пакет профессиональных инструментов, который можно применять в любой комбинации и траектории в построении своей профессиональной деятельности. Нужно понимать, любой кризис – прежде всего новые возможности, и мы постараемся эти возможности не упустить.

Л. В. Кобзева, Е. Н. Грибов, В. В. Пономаренко, И. А. Кузнецов

КОНТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Центр корпоративного развития при Институте инноватики ТУСУР

Для современного инженерного университета финансово-экономический кризис выступил в роли ключевого катализатора пересмотра своего позиционирования и совершенствования системы управления. Выход из кризиса связан с созданием новых объектов управления и развитием управленческого мышления – с проявлением контуров современного образовательного менеджмента. Один из механизмов развития, проявляющийся в мировом финансово-экономическом кризисе, заключается в том, что управление становится сложным, полисубъектным с распределенными рисками. Привлечение внешних субъектов к управлению университетом, а также управление инициативами, позволяющие подключить новые интеллектуальные группы к процессу управления развитием университета, сделать управление более интеллектуальным, становится одной из существенных характеристик современного образовательного менеджмента.

Условием построения позитивной динамики течения кризиса и его преодоления в инженерном университете является восстановление оснований института образования, содержательная и теоретическая работа в области инженерного проектирования и образования.

В данной статье авторы представляют доклад, который обсуждался участниками круглого стола «Контуры современного образовательного менеджмента», прошедшего на XVI конференции «Педагогика развития: кризис как условие и механизм развития».

Основанием для обсуждения этой темы стали результаты проекта «Корпоративная культура ТУСУРа» 1, реализованного Центром корпоративного развития в 2008 году. По его итогам проектная группа фиксирует появление новых процессов в университете, новых функций в работе подразделений, требующих новых знаний для принятия решений. Стало ясно, что следующий шаг развития университета связан с выделением новых объектов управления. Необходимо начать строить управление циклом жизни содержания образования, в том числе управление синхронизацией темпов обновления содержания образования с технологической и управленческой модернизацией индустрии, управление позицией университета в сети Интернет, распределенным производством контента в социальной сети университета.

¹ ТУСУР – Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники.

Задача названного проекта состояла в разработке технического задания по развитию корпоративной культуры, которая бы позволяла запускать необходимые изменения и повышать конкурентоспособность университетской корпорации. Техническое задание включило в себя четыре стратегических направления:

- развитие культуры позиционирования в сети Интернет,
- обеспечение преемственности научной и инженерной культуры деятельности,
- развитие предпринимательской культуры деятельности,
- формирование культуры карьерного развития профессорско-преподавательского состава [1].

В 2009 году Центр корпоративного развития перешел к созданию и реализации проектов по двум направлениям, обозначенным в техническом задании в коопeraçãoции с подразделениями, выразившими свою готовность к партнерству в осуществлении действий по объявленным направлениям: «Обеспечение преемственности научной и инженерной культуры деятельности» и «Развитие культуры позиционирования в сети Интернет». Первое расширилось и получило название «Инженерная деятельность и инженерное образование».

Основной причиной запуска работы по направлению «Инженерная деятельность и инженерное образование» являются изменения инженерной деятельности, норм инженерного проектирования в инновационно-технологическом секторе, по которым пока не создано новых образовательных программ и форматов: внедрение стандартов системной [2] и программной [3] инженерии; появление управления полным жизненным циклом изделия [4]; внедрение «6D проектирования 1» при строительстве сложных промышленных объектов [5]; оформление управления знаниями как базового процесса в современных корпорациях [6]. Принимая во внимание логику, согласно которой содержание образования доминирует над формами и целями педагогической деятельности, можно утверждать, что объектом управления становится цикл жизни содержания образования. Принципиальным моментом является синхронизация обновления содержания образования с технологической и управлеченческой модернизацией индустрии высоких технологий.

Одной из эффективных форм синхронизации направлений исследований и разработок, содержания образования с процессами в индустрии высоких технологий являются исследовательские сети. Это новая форма включения университета в большие проекты. Держатели исследовательских сетей – корпорации, и одной из принципиальных форм коопérationации университета и компаний является создание компаниями внутри универси-

¹ 6D проектирование – современная система управления созданием АЭС, включающая информационную трехмерную (3D) модель разработки конструкторской и проектной документации, управление поставками (4D), управление графиками и сроками (5D) и управление ресурсами и персоналом (6D).

тета лабораторий или кафедр как исследовательских и проектных отделов. В такой модели компании становятся одним из ключевых субъектов, выдвигающих требования к формам, принципам, целям и содержанию инженерного образования.

Центр корпоративного развития совместно с кафедрой электронных систем компании «Элеси» с мая 2009 года в формате семинара формулирует подходы к проектированию нового инженерного образования. Важно отметить, что кризис в инженерном образовании вызван, с одной стороны, проблемами в инженерном проектировании (методология проектирования, объект инженерного проектирования), с другой – отсутствием представлений (кризисом мышления) о формах, целях и содержании современного инженерного образования.

На действующих семинарах прорабатывается трансформация связи «философия – наука – инженерия – инженерное образование»; философские основания инженерного проектирования, закладывающие принципы и содержание инженерного образования и обеспечивающие работу с новыми сложными объектами и системами; философские концепции и основания, заложенные в современные стандарты и требования к инженерной деятельности; новый класс объектов и проблем в инженерной и научной деятельности и развитие знаковых средств, процедур идеализации и конструирования новых объектов. Семинары являются философско-методологической основой для проектирования нового инженерного образования, кадровой политики технических/технологических университетов и развития инженерных школ. На протяжении работы семинара в нем принимали участие представители университетов и компаний, философы, ученые, инженеры, решающие комплексные задачи.

Назовем ключевые понятия и процессы в инженерном образовании: норма и реализация, системная интеграция, система и проектирование систем, прототип и прототипирование, эксперимент, проблема синтеза знаний, проблема объекта инженерного проектирования и др. Важным ресурсом для работы семинара стали скайп-лекции¹ по методологии проектирования, организованные государственной корпорацией по атомной энергии «Росатом» в рамках проекта «Формирование фонда критических знаний в области проектирования», которые были прочитаны В. М. Розиным – руководителем исследовательской группы философии техники в Институте философии Российской академии наук, доктором философских наук, профессором, В. Я. Дубровским – инженером-психологом, профессором, преподавателем «Management of information systems» в таких университетах США, как «Карнеги – Меллон» и «Кларксон», А. Г. Раппапортом – философом, архитектором, теоретиком и историком архитектуры.

Прояснение контуров современного образовательного менеджмента в инженерном университете связано с восстановлением оснований, содержа-

¹ Лекция, проводимая с помощью программы «Skype» с подключением территориально разнесенных слушателей.

тельной и теоретической работой в области инженерного проектирования и образования. Запущенный семинар является одной из площадок по производству знания о новой конструкции, принципах и содержании инженерного образования, конструированию нового объекта управления – цикла жизни содержания образования.

Реализация второго программного направления «Позиционирование университета в сети Интернет» связана с переформатированием информационной политики университета. Позиционирование университета в сети Интернет, наряду с позиционированием на рынке абитуриентов, знаний и технологий, на наш взгляд, является ключевым и закладывает основу конкурентоспособности университета. Сегодня при управлении позиционированием в сети, с одной стороны, важно учитывать рейтинги университетов, которые оценивают влияние и активность университета в сети, с другой – развитие web-технологий, создающих технологическую основу для улучшения позиционирования университета. Объективная тенденция заключается в том, что помимо технологий web 2.0 (объединение сообществ, модерация контента, управление распределенным мышлением) разрабатываются семантические технологии (web 3.0) и технологии объединения интеллекта (web 4.0) [7]. Одним из проектов, реализованных Центром корпоративного развития и лабораторией веб-технологий ТУСУРа, является создание сайта «Информационный центр абитуриента ТУСУРа» и социальной сети «Мой ТУСУР». Социальная сеть предоставляет возможность каждому преподавателю и ученому университета иметь личную страницу, интернет-дневник (блог), в котором они могут размещать результаты своей научной и педагогической работы. Бакалавры, магистры и аспиранты теперь могут представлять результаты своих первых шагов в научной работе, обсуждать и советоваться с преподавателями, студентами-выпускниками. Этот новый пакет возможностей дает университету существенные преимущества в мировом рейтинге университетских интернет-сайтов «Webometrics». Социальная сеть выступает механизмом, который позволяет выйти за временные сроки проведения приемной компании и обеспечить генерацию нового контента в течение всего года. На сегодня можно говорить о том, что новая информационная политика может формулироваться в идеологии, когда авторами контента на портале университета должны и могут быть преподаватели, исследователи и разработчики, выпускники. Новым объектом управления становится социальная сеть университета и процесс производства контента.

Итак, основным выводом данной статьи является то, что сегодня управление университета не должно, на наш взгляд, ограничиваться аппаратом управления – ректоратом, ученым советом. Управление меняет свою структуру и усложняется для того, чтобы осуществлять управление проектными группами, инициативами, знаниями, социальными сетями, циклом жизни содержания образования. Масштаб задач, которые сегодня встают перед вузом, вряд ли может быть освоен административным управлением центром университета, требует новой распределенной модели управления, в которой появляются в том числе и компании. Функция

управления становится «плавающей», распределенной и делится между административным центром и проектными группами, имеющими проект в масштабе университета. Важной характеристикой субъекта управления становится не принадлежность к существующей статусно-квалификационной матрице университета и не присутствие в управлении ском аппарате, а наличие замысла проекта, реализация которого касается всех сотрудников университета.

Глубокая теоретическая проработка оснований инженерного проектирования, философских концепций и подходов, заложенных в современные стандарты проектирования, проблем содержания инженерного образования является требованием к современному образовательному менеджменту, как и использование новых технологических платформ web 2.0, web 3.0, web 4.0.

Список источников

1. Результаты работы по проекту «Разработка технического задания для реализации проекта Корпоративная культура ТУСУРа» в 2008 году. Итоговая презентация

<http://www.tusur.ru/export/sites/ru.tusur.new/ru/centers/ckr/project/corporate-culture/itogi/itogi-new.pdf>

2. Стандарт ISO/IEC 15288 «Системная инженерия – процессы жизненного цикла систем» http://praxos.ru/index.php/ISO/IEC_15288

3. Software engineering. http://en.wikipedia.org/wiki/Software_engineering

4. Product Lifecycle Management (PLM) <http://www.product-lifecycle-management.com/>

5. «Проект 6D». Основные положения. Ключевые задачи для решения. Аленьков Вячеслав, помощник директора ОАО «НИАЭП», менеджер «Проекта 6D». 27 мая 2009 г., Москва.

http://www.rosatom.ru/common/img/uploaded/for_PDF-news/Atomexpo/04_Alenkov_NIAEP_6D_proektirovaniye.ppt

6. На несколько шагов от инноваций. Доклад руководителя Экспертного клуба промышленности и энергетики Г. Э. Афанасьева на проектной сессии инновационного образовательного проекта «Технологическая деревня Ломоносовская».

http://www.expertclub.ru/sections/strategy/publications/0/#_ednref1

7. Project10X's. Semantic Wave 2008 Report: Industry Roadmap to Web 3.0 & Multibillion Dollar Market Opportunities. EXECUTIVE SUMMARY. February 2008. Mills Davis, Managing Director, Project 10X.

www.project10x.com

8. Report from the Task Force on Science and Technology.
www.allston.harvard.edu

СРЕДНЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИЗИС ИЛИ НОВАЯ СТУПЕНЬ РАЗВИТИЯ?

Современный этап развития российского образования характеризуется как кризисный для педагогического образования в целом и для среднего педагогического в частности. Это связано со сложившейся демографической ситуацией (резкое сокращение числа учащихся в общеобразовательных школах в период 2000–2008 годов; трудности набора в профессиональные образовательные учреждения), с изменениями нормативно-правовой базы (изменения правил приема в профессиональные учебные заведения, ограничение перечня педагогических специальностей, реализуемых в педагогических колледжах), с кризисом педагогической профессии (ее непопулярностью). Так, по данным Е. П. Ильина¹, менее 45 % студентов, поступивших в педагогические вузы, положительно относятся к профессии учителя. Например, в технических и медицинских вузах основанием для выбора учебного заведения в 65 % служит интерес к получающейся профессии; трудоустройство же выпускников педагогических вузов едва превышает 30 %-ный барьер.

Кризисные явления в педагогическом образовании способствуют повышению конкуренции на рынке образовательных услуг: усиливается конкуренция не только внешняя, между уровнями образования (СПО – ВПО), но и в системе педагогических колледжей. В качестве примера может быть рассмотрена ситуация лицензирования профессиональной образовательной программы «Дошкольное образование» в шести из семи колледжей края.

Кроме того, актуализируется проблема отсутствия стратегических решений в области среднего педагогического образования, что создает ситуацию неопределенности (есть ли перспектива у педагогических колледжей как уровня педагогического образования?).

Необходимо отметить, что в большинстве политических документов 2006–2008 годов федерального и регионального уровней отсутствуют четко заявленные направления и целевые ориентиры модернизации среднего профессионального педагогического образования. Заявленные направления модернизации профессионального образования скорее адресованы учреждениям, готовящим кадры для *производства*. В 2005 году направление Федеральной программы развития образования, ориентированное на поддержку кадрового обеспечения развития образования, «исчезло» из числа приоритетных, его проблематика оказалась «размытой» в целом по системе профессионального образования. Программа модернизации педагогического образования не получила дальнейшего развития. Приоритеты как на

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000. С. 279.

федеральном, так и на региональном уровнях были перенесены на развитие системы повышения квалификации педагогических кадров. Данный подход для обеспечения качества общего образования в условиях «старения» контингента педагогических кадров в образовательных учреждениях¹, по нашему мнению, не может рассматриваться как универсальный.

Кроме того, сложившаяся система управления педагогическими колледжами в Красноярском крае обладает региональной спецификой. Педагогические колледжи в Красноярском крае отнесены к сфере общего образования, так как готовят для нее кадры. С 2008 года колледжи были закреплены за отделом инновационного развития Министерства образования. Видимо это свидетельство не зафиксированной в документах идеи, что они должны являться учреждениями, готовящими педагогические кадры для внедрения в учреждениях общего и дополнительного образования инновационных педагогических технологий. Попав в сферу общего образования, педагогические колледжи «исчезают» из программ модернизации, реализуемых в сфере начального и среднего профессионального образования региона, и не попадают в программы модернизации общего образования, в которых основное внимание уделяется переподготовке педагогических кадров.

Вместе с тем стремление сохраниться на рынке образовательных услуг стимулирует педагогические колледжи к поиску путей развития.

Может ли система образования (в том числе система образования Красноярского края) обойтись без педагогических колледжей?

Среднее педагогическое образование остается пространством эффективной (или успешной) социализации для социально незащищенных слоев населения. Анализ материалов советов директоров педагогических колледжей Красноярского края, рабочих совещаний администраторов колледжей, материалов научно-практических конференций на базе колледжей, результатов социологических исследований (2007–2008 годов) показывает, что

- значительная часть учащихся (до 36 % в некоторых колледжах) по социальному происхождению относится к социально незащищенным категориям населения (дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, из малоимущих семей, из семей мигрантов и т. д.);
- большинство учащихся колледжей родились и получили общее среднее образование в небольших населенных пунктах: деревнях, селах и поселках;
- более чем у половины учащихся педагогических колледжей выражены миграционные установки, связанные с желанием переехать на постоянное место жительства в более крупный населенный пункт;
- экономический статус учащихся может быть оценен как низкий.

¹ Стратегия Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 г. М., 2004. С. 51.

Из приведенных данных очевидно, что педагогические колледжи выступают в качестве учреждений «социальной адаптации» для молодых людей из социально незащищенных слоев населения (в основном выпускников сельских школ).

В краевой системе образования сложился мощный интеллектуальный и материальный ресурс педагогических колледжей. С 2006 года педагогические колледжи Красноярского края являются участниками сетевой кооперации «Мобильное образование», которая обеспечивает студентам возможность освоения (как в дистанционном режиме, так и в режиме очного обучения) современных дополнительных образовательных программ, ориентированных на региональные требования, предъявляемые к педагогам. На базе информационной системы сетевой кооперации действуют методические объединения преподавателей, реализующих основные профессиональные образовательные программы; проводятся дистанционные семинары и конференции, действует сетевое студенческое проектно-исследовательское общество.

Содержание профессиональной подготовки, дополнительных профессиональных образовательных программ, реализуемых в колледжах, практико-ориентированные. Это определяет стабильную динамику трудоустройства выпускников. В пользу колледжей говорит тот факт, что ежегодно 62 % выпускников устраиваются на работу в образовательные учреждения, из них 22 % в сельские школы; из выпускников колледжей, устроившихся по специальности, около 80 % продолжают обучение в педагогических вузах.

Таким образом, актуальное состояние среднего педагогического образования можно рассматривать не как состояние кризиса, приводящего к исчезновению данного сектора образования, а как к точке развития, которое может происходить при определенных условиях.

Что может обеспечить развитие сектора среднего педагогического образования?

Во-первых, внесение изменений в нормативные документы федерального уровня позволит реализовывать программы (прикладного?) бакалавриата. В настоящее время на уровне педагогических колледжей разворачивается (на основании приказа губернатора Красноярского края) проект по разработке модели прикладного (практико-ориентированного) бакалавриата, что соответствует тенденциям, связанным с вхождением в мировое образовательное пространство. Но нормативно-правовые документы (в первую очередь федерального уровня), регламентирующие эту деятельность, на данный момент отсутствуют, что ставит вопрос рентабельности данного проекта и создает ситуацию некоторой неопределенности перспектив развития таких учреждений.

Во-вторых, возможна реализация образовательных программ профильного обучения, соответственно, реализация профессиональных образовательных программ на базе 9-х классов. Данная стратегия не поддержи-

вается Министерством образования и науки края, так как привлечение выпускников 9-х классов в профессиональные образовательные учреждения негативно скажется на комплектовании старшей школы, особенно в сельской местности. Вместе с тем реализация основных профессиональных образовательных программ на базе 9-х классов сохранила бы стабильный набор абитуриентов на ряд специальностей и оказала бы положительное влияние на качество профессиональной подготовки в силу продления сроков обучения.

В-третьих, педагогические колледжи могут развиваться как ресурсные и методические центры, обеспечивающие повышение квалификации и переподготовку специалистов, имеющих среднее профессиональное образование. Наличие на базе колледжей городов Красноярска, Ачинска, Енисейска, Канска, Минусинска развитой информационно-технической базы позволяет обеспечивать реализацию дополнительных профессиональных образовательных программ в дистанционном режиме, что является актуальным для Красноярского края в силу его расположения и территориальной удаленности населенных пунктов от центральных городов. Кроме того, многолетняя успешная практика реализации профессиональных образовательных программ в области подготовки педагогов (например, Красноярский педагогический колледж № 2 готовит специалистов для системы дошкольного образования в течение 65 лет), взаимодействие с работодателями позволяет мобильно разрабатывать содержание дополнительных профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями педагогов-практиков, изменениями содержания образования. Опыт отдельно взятых колледжей показывает возможности организации повышения квалификации для 700 и более человек ежегодно.

В-четвертых, возможно развитие направлений подготовки, обеспечивающих успешную социальную адаптацию такой категории населения, как мигранты. Впервые за последние годы в 2007 году в Красноярском крае отмечено увеличение миграционной активности населения; всего прибыло в край 71 191 человек, из которых 42 425 – народы и этнические группы Российской Федерации и 4 781 – народы и этнические группы, проживающие за пределами Российской Федерации. Число прибывших в край по сравнению с 2006 годом увеличилось на 5 453 человека (на 8,3 %). Наибольший миграционный прирост в 2007 году наблюдался в городском округе Красноярск – 9641 человек, в муниципальных районах: Емельяновском – 779, Березовском – 528, Ачинском – 526, Курагинском – 283, Минусинском – 280 человек¹. Адаптация на новом месте жительства взрослого

¹ Семья, дети и демографическая ситуация в Красноярском крае // Сборник аналитических материалов к заседанию Совета при Губернаторе Красноярского края по реализации приоритетных национальных проектов / науч. рук. издания Т. А. Давыденко, Г. Л. Рукша ; Администрация Красноярского края. Красноярск : Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, 2007. С. 40.

населения и детей сопровождается множеством проблем: языковые барьеры; разность культур и традиций способствуют возникновению конфликтов; социальная незащищенность и др. Поэтому необходимо создавать условия, обеспечивающие успешность процесса социальной адаптации. Одним из таких условий может рассматриваться предоставление данной категории населения возможности получения среднего профессионального образования, освоения дополнительных образовательных программ. В этом случае сектор СПО является самым доступным; освоение профессиональных образовательных программ уровня СПО позволит людям, переехавшим на новое место жительства с целью поиска работы, в максимально короткие сроки найти место работы, обеспечивающее возможность достойного заработка.

Риски и перспективы развития среднего педагогического образования должны стать предметом обсуждения профессиональной педагогической и родительской общественности и послужить основанием для принятия стратегических решений.

ПРАКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Филиал ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» в г. Железногорске

Современное образование – это одно из средств решения важнейших проблем не только общества, но и отдельных индивидов. В любом государстве характер системы образования определяется социально-экономическим и политическим строем, а также культурно-историческими и национальными особенностями страны. Требования общества к образованию выражаются в системе принципов государственной образовательной политики. Целью образования, в конечном счете должно стать формирование профессиональной компетентности и способности личности к самореализации в профессиональной деятельности.

В последнее десятилетие социально-экономическая ситуация в стране и ее запросы к системе профессионального образования радикально изменились. Существующая система высшего образования ориентирована на усвоение академических знаний по устаревшим программам, вследствие чего студенты не связывают обучение с будущей профессиональной деятельностью и, как правило, не рассматривают его как средство достижения жизненной успешности. Все вышесказанное приводит к тому, что подготовка специалистов в вузах не полностью соответствует требованиям современного общества, в связи с чем становится актуальной разработка форм высшего профессионального образования, ориентированных на современные социальные потребности.

Такой формой в обучении педагогов является участие студентов в реальной образовательной деятельности, которая в соответствующих вузах осуществляется посредством организации практики (так называемой непрерывной), являющейся, к сожалению, фрагментарной, зачастую формальной, не позволяющей студентам проявлять субъектную позицию. В этой связи возникает необходимость реализации праксиологической формы обучения, которая для студентов нашего филиала связана с проектной деятельностью, направленной на подготовку и организацию краткосрочных интенсивных педагогических мероприятий (выездных школ, олимпиады и т. п.).

Американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859–1956) воплотил идеи Г. Спенсера [1] в философию «американского образа жизни» и разработал основы педагогической системы, получившей позднее название «школа жизни» [2], главная цель которой – подготовка обучаемых к жизни в демократическом, правовом обществе с экономикой свободного предпринимательства и конкуренции, к борьбе за существование в нем в процессе проектной деятельности учащихся. Мы частично согласны с этим мнением, поскольку считаем, что школа не просто подготовка к жизни, а собственно ее пространство и время, которая, вместе с тем, должна обес-

печить подготовку субъектов к реальным трудностям, «прозе жизни», борьбе за успех, достаток, благополучие, карьеру; формирование человека дела (а не иждивенца), активного, ищущего, предприимчивого, инициативного, самостоятельного, упорного, трудолюбивого, изворотливого и находчивого в условиях конкуренции, сознающего ответственность перед собой за достигаемые в жизни результаты, рассчитывающего только на себя, способного стойко переносить неудачи, сохранять оптимизм и выживать; формирование законопослушности, правовой подготовленности и воспитанности (свобода в пределах закона); экологическую подготовку и воспитание; воспитание человека в духе мира и терпимости к культуре, менталитету, образу жизни других обществ, народов, их собственному выбору; демократическое воспитание; формирование установок на здоровый образ жизни; развитие потребности к непрерывному самообразованию в течение всей жизни, стремления к «сверхзнанию» (высшему образованию, получению нескольких образований, послевузовскому образованию) [3, с. 115–116].

Наша праксиологическая форма обучения предполагает участие студентов при подготовке и организации краткосрочных педагогических проектов, среди которых школы-погружения; тематические тренинги; летние образовательные модули; олимпиады и конференции. Для этого, начиная с первого курса, студенты знакомятся с основами проектной деятельности, объединяются в команды, выбирают темы для своих проектов, детально разрабатывают их и реализуют на практике.

Например, для разработки такого казалось бы простого проекта, как «школа – погружение для старшеклассников Красноярского края», команда студентов-организаторов должна: выбрать тему «школы-погружения», актуальную для старшеклассников в определенный период; составить образовательную, культурно-развлекательную и спортивную программу школы, определить ответственных за каждое мероприятие; пригласить из школ края заинтересованных школьников; провести «школу-погружение»; подвести результаты «школы-погружения» (дать ей всестороннюю оценку); представить их для публикации профильных изданий.

Проектная деятельность студентов, в данном случае, развивает у них следующие базовые компетентностные качества.

- **Аналитические умения** (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять её, обнаруживать отсутствие информации и восстанавливать её).
- **Практические умения** (использование на практике академической теории, методов и принципов).
- **Творческие умения** (одной логикой, как правило, проблемную ситуацию не решить; очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путём).
- **Коммуникативные умения** (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиасредст-

ва, кооперироваться в группы; защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчёт).

- **Социальные умения** (оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать чужое мнение в дискуссии или аргументировать своё и т.д.). [4]

При этом, работа над реальными проектами стимулирует студентов не на механическое запоминание материалов вузовских лекций, а на осмысленный поиск и сбор информации, на приобретение умений и навыков, которые могли бы пригодиться им для реализации тех или иных проектов. Происходит организация обучения через желание, стимулирование интереса к самостоятельному приобретению знаний; не к простому запоминанию, а к осмысливанию информации и применению ее на практике. Кроме того, участие студентов в педагогических проектах способствует становлению их профессиональной компетентности, которая понимается как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, а также как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Во время проведения «школ-погружений», например, студенты реализуют себя как организаторы педагогической деятельности, занимаются воспитательной и учебной работой в малых группах, возглавляют деятельность научных направлений старшеклассников по специальности своего педагогического образования.

Существенным отличием нашей формы обучения от традиционных аналогов является авторская позиция студентов и непрерывность педагогической работы в процессе профессионального образования, что обуславливает иное качество усвоения учебного материала и становление профессиональной компетентности.

В целом можно сделать вывод о том, что благодаря праксиологической форме обучения у студентов педагогического вуза формируется способность решать проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Это своеобразный ответ на требования времени, его проблемы, в котором происходит становление свободной личности в условиях гражданского общества и рыночной экономики.

Список литературы

1. Спенсер Г. Научные основания нравственности. Индукция этики. Этика индивидуальной жизни / Г. Спенсер. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 248 с.
2. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М. : Изд-во «Педагогика-пресс», 2000. – 384 с.
3. Столяренко, А. М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. М. Столяренко. – М., 2006. – С. 115–116.
4. Якобс, Н. В. Теоретические аспекты проектной деятельности в процессе обучения / Н. В. Якобс. – <http://festival.1september.ru/articles/505948/>

КРИЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ

В педагогическом образовании, как и в образовании в целом, есть что-то фатальное, включающее в себя невозможность «работы над ошибками». Начиная с Коменского, чья идея массовой школы стала суперпрогрессивной для своего времени и уже при жизни ее создателя была подвергнута жестокой критике за консерватизм, и вплоть до наших дней образование представляет собой удивительный феномен «вечно опаздывающего поезда». При этом наблюдались и наблюдаются, как минимум, несколько тенденций такого явления.

Первая заключается в том, что во все времена были люди, смыслом жизни которых (или, по крайней мере, части ее) стала критика существующего положения дел. Заметим, что это нормальное явление, позволяющее менять ситуацию, иногда кардинально. К примеру, известная статья закона об образовании о государственно-общественном характере управления образованием в нашей стране как раз явила результатом жесткой критики государственной политики в области образования со стороны прогрессивно мыслящих и действующих педагогов: ученых и практиков.

Другая тенденция заключается в удивительно стойком отношении к образованию тех, кто должен это самое образование поддерживать. Имеются в виду органы управления, которые непосредственно отвечают за все, что происходит в образовательном пространстве. Именно они заявляют о необходимости реформ, запускают их, чтобы спустя некоторое время, не доведя, ни одну реформу до конца, выступить с инициативой другой реформы. Казалось бы, сменяемые друг друга реформы, не реализованные даже в первом приближении, должны были бы уже давно насторожить их авторов, но этого не происходит.

Третья тенденция заключается в принципе – «собака лает, а караван идет». Это огромная армия учителей, преподавателей вузов и колледжей, которые, несмотря на все требования очередных реформ (среди которых могут быть и вполне соответствующие современным требованиям, вроде «Наша новая школа»), продолжают жить как жили, учить как учили, особо ничего не меняя, разве что для разнообразия научатся работать с интерактивной доской.

Есть еще одна тенденция, которая связана с формализацией педагогического знания. В педагогической литературе как для будущих учителей, так и для работающих все еще преобладает «бездетная» педагогика – желаемое выдается за действительное, отбивается последнее желание вникнуть и понять – что же такое педагогическая теория. Получается замкнутый круг.

Но в этой неотвратимости есть что-то закономерное, связанное с самой природой человека, которая, как известно, более консервативна, чем инновационна. Видимо, существует какое-то соотношение совершенно неравных частей – консервативного и инновационного, позволяющее поддерживать не только баланс между ними, но и сохранять образование как фундаментальное состояние человечества. В данном контексте высажем мысль, на первый взгляд, неоднозначную, но опирающуюся на многолетние эмпирические наблюдения. Противоречие между консервативным (в худшем смысле этого слова, в консерватизме есть свой позитив) и инновационным в образовании вызывает системные кризисы, с одной стороны, более того, именно эти кризисы и есть суть процессов развития в образовании. Они не только неизбежны, но это нормальное явление, провоцирующее развитие. Все дело в том, как мы к этому относимся, насколько готовы жить в мире неопределенностей, можем ли мы управлять кризисом, обратив его в ресурс развития. Иными словами, в кризисе гораздо больше пользы, чем вреда.

Чем хороши кризисы в образовании? Уже тем, что они обостряют, обнажают проблемы, проявляющиеся как в открытом, так и в скрытом виде. Любая образовательная система – подвижный, постоянно меняющийся феномен, где застой равен смерти, и где каждая минута другая, и это уже само по себе обуславливает постоянное наличие переломных моментов. В этом смысле кризис более всего соответствует своей сущностной характеристике. «Кризис (греч. *krisis* – решение, поворотный пункт) – суд, переворот, пора переходного состояния, перелом, при котором неадекватность средств достижения целей рождает непредсказуемые проблемы» [1]. Казалось бы, в приведенном определении есть подсказка – найдите адекватные средства и проблема будет решена. Именно это мы и делаем, когда попадаем в кризисные ситуации, именно это мобилизует и развивает нас, но именно это и порождает новые проблемы, уже потому, что адекватные средства сегодня – совсем не обязательно адекватные средства завтра, а достижение цели и получение позитивного результата чаще всего приносит успокоение, и мы сталкиваемся с новыми проблемами менее всего психологически готовыми к их решению. И это оказывается зачастую источником и началом нового кризиса.

Все изложенное выше может быть истолковано в контексте «вечной войны» с кризисами, которые буквально атаковали образование. И это будет проявлением негативного отношения к кризису лишь как к «опасности» и «страху». Именно таково первое толкование понятия «кризис» в китайском языке, а если пойти дальше, то и во всей восточной культуре. Вторым, как известно, является понятие «возможность». К сожалению, полярность российского менталитета часто не позволяет увидеть нам «потенциальный» (по Хайдегеру) смысл этого понятия. А если еще кризис образования связать с финансовым и экономическим кризисами, начавшимися в

2008 году, то налицо одностороннее понимание кризиса, неизбежно приводящее к страху перед ним, ощущению бессилия, судорожной надежды на того, кто смог бы вывести нас из этого состояния. Совершенно очевидно, что такое напряжение разрушает саму систему и всех, кто оказывается в нее вовлеченным.

Обратимся к кризисным явлениям в образовании как источнику ресурсных возможностей и на примере педагогического образования проанализируем эти возможности. Начнем с того, что педагогическое образование всегда было своего рода «золушкой» высшего образования. Это отношение можно четко проследить и в образовательной политике государства во все исторические эпохи, и в отношении общества к профессии учителя. Достаточно редкие случаи желания подрастающей личности – «хочу быть учителем с детства» – никогда не представляли типичной картины. Сегодня ситуация еще более усугубилась. Многие первокурсники педагогического вуза, даже такого провинциального, как Лесосибирский педагогический институт, стесняются признаться в том, что будущая работа в школе их устраивает. Для значительной части студентов перспектива работы в школе – из серии «про неудачников». Многолетние наблюдения подтверждают высказанную идею. В период с 2001 по 2009 год мы предлагали первокурсникам – будущим учителям иностранного языка ответить на вопрос: «Что вы ждете от учебы в институте?» Из 128 опрошенных 100 % ответили: «Хочу овладеть иностранным языком, жду интересного общения, новых друзей», и только 10 (8 %) студентов из них добавили к этому «желание овладеть профессией учителя». Конечно, к окончанию учебы в вузе у определенной части студентов мотивация меняется после педагогической практики, но в целом ситуация оставляет желать лучшего. Она кризисная сама по себе, да еще усугубляется демографическим кризисом, что прежде всего отражается на наборе студентов. Казалось бы, педагогические вузы должны в какой-то мере «успокоить» заявления Минобразования о возможном сокращении бюджетных мест в педагогические вузы в 2010 году, поскольку выпускники педвузов «не доходят» до школ. Но это разрушающая тенденция, своего рода «наказание» за то, что «плохо себя вели». Следуя данной логике, можно дойти до грани, когда педагогические вузы станут окончательно убыточными, и их легче будет закрыть вообще. При этом будто не существует положительного мирового опыта педагогического образования, например, в той же Финляндии.

Тем не менее и такую ситуацию можно обратить в свою пользу. На факультете иностранных языков Лесосибирского педагогического института в течение последних лет ведется работа «штучного» набора, когда потенциальный студент «вычисляется» еще в средних классах школы, и с помощью учителей-единомышленников начинается профориентационная работа не «вообще» (в виде безликих дней открытых дверей), а индивидуально с конкретным учеником. Варианты такой работы для преподавателей вуза – самые раз-

личные: от консультаций по организации научно-исследовательской работы учеников до руководства этой самой работой. Заметим, что это ноу-хау лишь для таких городов, как Лесосибирск, где нет школ с углубленным изучением иностранных языков и где сильна тенденция поступления лучших выпускников в красноярские вузы.

Следующим антикризисным направлением работы с будущими учителями является преодоление формализации знаний, особенно в курсе педагогики. Для преподавателей, ведущих этот курс, не секрет, что тексты учебников чаще всего составлены в строгом соответствии с принципом научности, что соответствует требованиям к вузовским учебникам. Более того, задача вузовского курса педагогики – формировать научную картину мира студентов, во всяком случае, ее педагогическую составляющую. При этом не берется во внимание ни опыт самого студента, ни в принципе разные задачи теории и практической педагогической деятельности. Бесконечная отдаленность текстов учебников от реальности еще больше углубляет пропасть между студентом и школой. В итоге студент, попав в школу, просто не понимает, что такое личностно-ориентированное образование, о котором он совсем недавно бойко рассказывал на госэкзаменах. Сложно требовать от авторов такие учебники, которые бы помогали преодолеть эту пропасть, и вся тяжесть удара падает на плечи преподавателя. По сути он является модератором, осуществляющим «встречу» вчерашних школьников, в течение десяти лет участвующих в различных социальных практиках в стенах школы и наблюдавших весь этот «педагогический декамерон» с новой реальностью, где должны измениться все – и учителя, и преподаватели, и, конечно, сам студент. Полагаем, что многие преподаватели хорошо понимают важность момента и создают условия, при которых «процесс пойдет». Нам близка точка зрения С. А. Смирнова, где он, размышляя о двух параллельно существующих мирах в жизни молодых: улицы и школы, правомерно задает вопросы: «Когда они встретятся – образование и улица? Когда они сделаются друг для друга нужными и изменят друг друга? И улица станет умной и осмысленной, а образование – многоголосным и живым? Наверное, тогда, когда в школу вернется человек, и она заговорит нормальным живым языком» [2, с. 86].

Созвучна этой точке зрения мысль, высказанная С. Г. Терминасовой в статье [3]. Она откровенно пишет о существующей «войне культур и языков» между учителями (преподавателями) и учениками (студентами), которая выступает также кризисным проявлением реальности, где сосуществуют не просто разные поколения, но поколения, выросшие в разные исторические эпохи. Ситуация усугубляется еще и тем, что учитель как был, так и остается «underpaid and overworked» [3, с. 61]. Тем не менее автор призывает начать, прежде всего, с изменения преподавательского корпуса, научиться уважать студентов на деле, быть терпимыми к их культуре. Видимо этот гуманистический призыв и останется таковым, поскольку он

требует от старшего поколения выбора по сути экзистенциального характера. Вне сомнения, разделяя позицию С. Г. Тер-Минасовой, осмелимся высказать парадоксальную точку зрения. Может быть, как раз в этом конфликте и кроется один из источников развития как преподавателей, так и студентов. И, может быть, как раз «человеческое» и служит той основой, которая позволит воспринимать кризис как нормальное состояние и видеть в любых кризисных проявлениях возможности для развития и роста. Поэтому единственно верный тон в общении со студентами, в обсуждении любых вопросов теоретического или практического плана – тон искренней заинтересованности во всем, что нас окружает и что для нас значимо. Думается, что в заявленной позиции нет ничего нового, но, как показывает практика, преподаватели вуза, исповедуя принцип диалогичности, сами с большим трудом реализуют его в своей деятельности, тем самым подтверждая тривиальное мнение о себе как о представителях одного из самых консервативных профессиональных сообществ.

Далее, нам думается, что в работе со студентами следует, что называется, постоянно «обострять кризисную ситуацию», ставить их перед проблемами как школьными, так и просто жизненными, при этом более опираться на эмоционально-чувственные переживания, которые непосредственно связаны с возникновением отношения, чем на логику и теоретические знания.

Приведем пример подобной работы. В курсе «Лингвострановедение и страноведение США», обсудив теорию вопроса, студентам было предложено организовать и провести игру «Я – журналист и хочу работать в американской газете». Студенты выступали в ролях «журналистов», которые претендуют на место в редакции американской газеты. Они должны были подготовить статью, рубрику, страницу газеты на материале города, где они живут и учатся, по правилам американской прессы для конкурса претендентов и подготовить презентацию своей работы. Преподаватель выступал в роли «шефа», который выносил решение о приеме на работу или отказе претенденту. В итоге нескольким «журналистам» было отказано, причем без объяснения. В ходе заключительной рефлексии студенты, которые оказались «лузерами», высказали практически единодушное мнение по поводу своего состояния, когда им «отказали». «Никогда не думала, что может быть так тяжело, когда тебе отказывают в работе, а ведь это только игра», – мнение студентки-отличницы. «Такие ситуации полного обвала полезны, я начал думать, если со мной подобное случится, что я буду делать, мозг, что называется «закрутится», – высказался студент, который уже имел опыт работы, в том числе в школе. Заметим, что все это делается не с целью подготовить студентов жить в условиях кризиса, поскольку идея «подготовки к жизни» благополучно и логично отошла в небытие вместе с советской педагогикой, и так или иначе мы вынуждены смириться с миром, где будущее неопределенно и с трудом поддается прогнозу. Речь

идет о возможности формирования способности жить и действовать в мире, полном проблем. Поэтому и само обучение может быть построено по принципу проблематичности, который должен реализовываться во всем курсе обучения, а не только, к примеру, на лекциях и практических занятиях. Так, в течение последних лет в курсе «Теория и методика обучения иностранным языкам» мы принимаем семестровый экзамен в нетрадиционной форме. Экзамен проходит в групповой форме – по 3–4 человека. В 5-м семестре в разделе «Теория обучения иностранным языкам» студентам предлагается следующее задание.

Студенты работают с вопросами вытянутых ими билетов. В итоге получается на группу 6–8 вопросов.

1. (Обязательное задание, выполняет вся группа.) Составьте терминологический кроссворд по тематике выбранных вами билетов. Форма кроссворда произвольная. Приветствуется оригинальный подход в формулировке заданий. Терминов должно быть не менее 10 по горизонтали и вертикали.

2. Группа выбирает один из вариантов:

а) составьте 10 проблемных вопросов по тематике выбранных вами билетов. Подготовьте аргументированную дискуссию по одной из проблем;

б) составьте проект по любому вопросу из выбранных вами билетов. Найдите возможность в проекте осветить и другие вопросы билетов. Выход за рамки тематики билетов приветствуется;

в) подготовьте театрализованное представление по тематике выбранных вами билетов;

г) подготовьте дискуссию по тематике выбранных вами билетов. Главное требование – диалог, где должна прослеживаться внутренняя связь проблем;

д) составьте опорный конспект по тематике выбранных вами билетов, используя символическую наглядность;

е) составьте несколько алгоритмов решения актуальных проблем теории обучения иностранным языкам по тематике выбранных вами билетов;

ж) ваш вариант...

3. (Обязательное.) Проведите коллективный (включая индивидуальный рефлексивный анализ вашей собственной деятельности по освоению курса «Теория и методика обучения иностранным языкам». Критика и самокритика приветствуются.

Опыт проведения экзамена в подобной форме показал, что студенты охотно принимают предложенную им форму. В части «рефлексия» они стараются не только проанализировать уровень владения теорией, но и обозначить перспективы своего профессионального развития. Студенты не боятся говорить о своем незнании, которое трактуется ими как «зона ближайшего развития». Критериями оценки такого экзамена являются: владение терминологией, умение выстраивать логические связи внутри разделов

курса, умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, культура речи, креативность. Интересно, что студенты не хотят уходить с экзамена. Они признаются, что продолжают обсуждение затронувших их проблем долгое время после окончания экзамена.

Казалось бы, это частный пример из серии «а мы делаем вот так». Но это лишь на первый взгляд. Подобная работа меняет и преподавателя, и студента. Мы вместе становимся соучастниками действия, которое носит развивающий характер благодаря «кризисному» смыслу педагогического образования.

Список литературы

1. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Кризис>
2. Смирнов, С. А. Образовательные результаты в категориях антропологического дискурса / С. А. Смирнов // Педагогика развития: образовательные результаты, их измерение и оценка : материалы 15-й научно-практической конференции Красноярск, апрель, 2008. – Красноярск : ИПК СФУ, 2009. – С. 81–86.
3. Тер-Минасова, С. Г. The Teacher and the Student: the War and Peace of Languages and Cultures / С. Г. Тре-Минасова // Английский язык в школе. – 2009. – № 1. – С. 61–63.

НАСТУПАЕМ НА ТЕ ЖЕ ГРАБЛИ?

Но все же самый большой барьер (на пути реформ) в том, что педагогическое образование всегда является запоздалой мыслью в любом реформаторском движении.

Майкл Фуллан

Необходимость в реформе педагогического образования в России давно назрела. «Быстрое расширение высшего образования привело к снижению роли обучения в пользу исследования в большинстве учреждений высшего образования, помогло понизить статус педагогического образования. В региональных университетах, педагогических колледжах ситуация стала настолько плохой, что закрывать глаза на их историческую миссию в педагогическом образовании стало фактически установленным правилом поведения. Преподавание в школах и педагогическое образование, кажется, уже не способно поколебать их состояние отсутствия какого-либо статуса» (1, с. 226).

Может показаться, что это описание ситуации с педагогическим образованием в нашей стране, однако это было написано по поводу положения педагогического образования в США в 90-х годах прошлого столетия. За последние 19 лет почти везде в Европе и в США педагогическое образование претерпело значительные изменения. Созданная в середине 1990-х в США Национальная комиссия по преподаванию и будущему Америки провела большие исследования в области подготовки кадров для школ, которые должны дать ответы на многие интересующие нас вопросы. Вторым важным источником информации об изменениях в педагогической подготовке в различных странах мира может быть архив Агентства квалификаций и стандартов (2). Очевидно, нам следует извлечь уроки из опыта реформирования педагогического образования, посмотреть, каковы основные тенденции, чтобы учесть это при переходе на систему «бакалавриата–магистратуры».

Одним из последних документов, предлагающих модернизацию системы подготовки педагогов, стал «Проект предложений по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы» И. М. Реморенко. В документе предлагается целый комплекс мер по изменению системы подготовки педагогов. Однако для целостной модели не хватает существенных компонентов.

1. Система подготовки педагогических кадров во всех странах имеет четкие ориентиры: какой учитель нужен государству и обществу, пропи-

санные в профессиональном стандарте учителя (начинающего учителя). Это краеугольный камень всей системы. Цель стандарта – получить специалиста с определенными профессиональными умениями, которые могут быть продемонстрированы на практике. Описывая компетенции и умения учителя, государство дает представление о «хорошой» практике обучения.

2. Во многих странах (2) существует система сертификации учителей, то есть помимо степени бакалавра необходимо получить квалификацию «учитель». Квалификационные испытания проводятся в школах, включают проверку профессиональных умений учителя. В некоторых странах, и в США в том числе, такую лицензионную процедуру необходимо проходить с определенной периодичностью, либо при изменении места работы (например при переезде в другой штат). Замечательно, что эта идея уже появилась в проекте: «Целесообразно ввести практику независимых сертификационных экзаменов для граждан, собирающихся работать в школе. Она может осуществляться как отраслевыми профессиональными союзами, так и иными общественными организациями, в том числе саморегулируемыми».

3. В последнее время в мире наметилась тенденция к увеличению срока подготовки учителя до 4–5 лет по программам бакалавриата.

4. В большинстве стран появился период стажировки или интернатуры после окончания курса подготовки, который составляет чаще всего год. Самый продолжительный период интернатуры в Германии – два с половиной года после пяти лет обучения; в США в некоторых штатах этот период длится до трех лет.

5. В большинстве стран не требуется подготовка в магистратуре для работы на 1-й и 2-й ступенях школьного образования.

6. Повсеместно существует несколько моделей подготовки учителей: совмещенная, последовательная и подготовка непосредственно в школе (при дефиците кадров).

В последовательной модели студент сначала получает степень бакалавра без педагогической подготовки, не дающую права работать в школе. Затем желающие стать учителями поступают на курсы, продолжительность которых варьируется от года до двух, получают психолого-педагогическую подготовку и проходят практику в школе. Курс завершается получением сертификата, дающего право преподавать. Продолжительность обучения по данной модели включает время, затраченное на получение первой степени.

Совмещенная (комбинированная) модель включает психолого-педагогическую подготовку и бакалаврскую программу параллельно. Таким образом, получение профессии учителя и степени бакалавра образования происходит одновременно.

Обучение в школе занимает от одного года до двух. Такая подготовка осуществляется в условиях дефицита кадров совместно школой и университетом. В этом случае школа нанимает на работу учителем человека,

прошедшего не менее двух лет бакалаврской программы по профилю, и составляет совместно с университетом программу подготовки данного специалиста, в которую входят посещение занятий в университете и работа в школе под руководством учителя-наставника.

Таблица 1

Подготовка учителя начальной школы

Страна	Продолжительность	Модель обучения			Стажировка
		совмешенная	последовательная	в школе	
Англия Уэльс	3–5 лет	*	*	*	1 год
Северная Ирландия	3–5 лет	*	*	—	1 год
Франция	5 лет		*	—	1 год
Германия	5 лет	*		—	2,5 года
Нидерланды	4 года	*	*	—	Произвольное
Швеция	3–5,5 лет	*	—	—	1 год
Австралия	4–5 лет	*	*	—	От 3 мес. до 1 года
Канада	4–5 лет	*	*	—	В некоторых провинциях
Япония	4 года	*		—	1 год
Корея	4 года	*	*	—	—
США	4–5 лет	*	*	*	От года до 3 лет

Примечание: таблица составлена на основании табл. 11.1 Steps to becoming a primary school teacher(2)

Сейчас в России существует модель, похожая по структуре образовательной программы на совмещенную модель подготовки. Очное обучение реализуется в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Программы среднего педагогического образования имеют практическую направленность, тесную связь со школами и традиционно хоро-

шо организованную педагогическую практику. Вузовская подготовка учителей ориентирована на фундаментальные знания и предметную подготовку. Получившая широкое распространение в последнее время система непрерывного педагогического образования «ссеуз–вуз» позволяет объединить преимущества двух систем подготовки и усилить практическую подготовку при условии заочного обучения в вузе и работы в школе.

Какие модели будут построены в ближайшее время, пока не ясно. Возможно, учитель будет иметь только высшее педагогическое образование, как в большинстве стран. Но не потеряли ли мы тогда практическую подготовку учителя, как это уже произошло в педагогических университетах?

Как показывает мировой опыт, программы подготовки учителей реализуются в различных типах образовательных учреждений: университетах, колледжах. Важно не то, где образовательные программы реализуются, а то, как они построены. М. Фуллан приводит выводы Дарлинг–Хаммонд (1, с. 229) о тех качествах, которыми обладают хорошие программы подготовки учителей. По мнению исследователя, они имеют шесть общих черт:

- «общее, ясное видение хорошего преподавания, которое является очевидным преподаванием теоретических дисциплин и практике;
- четкие стандарты практики и успеваемости, которые используются для оценивания прогресса студентов;
- учебный план, основанный на существенном знании детского и подросткового развития, знание теории познания, мотивации и методики преподавания школьного предмета;
- расширенная практика (не менее 30-ти недель), которая тщательно спланирована, чтобы поддерживать идеи и методы, представленные в теоретических курсах;
- крепкие связи, общие знания и одинаковые убеждения среди школьных и университетских отделений;
- широкое использование методов социологического исследования, исследовательская работа учителей, оценивание студентов и другие методы оценивания гарантируют, что обучение применяется для решения реальных практических задач».
- По мнению Ховэя и Зимфера, программы должны иметь «ясные тематические качества», «хорошо продуманный лабораторный компонент», «работу со многими группами учеников». К существенным недостаткам программ исследователи относят «изолированный индивидуализм в подготовке» и «подготовку к работе с классом, а не в школе» [1].

Еще одним важным фактором для закрепления учителей в школах является начальный период работы в школе (молодой специалист). В упомянутом выше проекте реформы российского педагогического образования о нем речи нет. Более того, есть предложение о том, что на третью ступень

школьного образования могут прийти учителя без педагогического образования. «Несмотря на риторику о педагогическом образовании в современном обществе, кажется, нет реальной уверенности в том, что инвестиции в образование учителей дадут свои результаты. Возможно, глубоко в душе многие руководители полагают, что преподавание не такое уж трудное дело...» [1, с. 224].

Очевидно, что сейчас, когда готовятся новые стандарты подготовки учителей, следует учесть уроки американской реформы педагогического образования. Тем более, что в России за последние годы не проводилось масштабных исследований в области педагогического образования. Изменяя систему в соответствии с Болонскими договоренностями, хотелось бы не наступить на те же грабли и сохранить все лучшее, что есть еще в нашей системе подготовки учителей.

Список литературы

1. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / пер. Е. Л. Фруминой; Майкл Фуллан : Моск, высш. шк. соц. и экон. наук. – М. : Просвещение, 2006. – 272 с.
2. INCA Comparative Tables <http://www.inca.org.uk>
3. <http://www.tda.org.uk>

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В течение последних лет в российской системе образования предпринимались определенные шаги для обеспечения качественного образования для всех учащихся, отвечающего вызовам времени, позволяющего свободно адаптироваться во взрослой жизни. В начале XXI в. российская школа активно включилась в реализацию программы ЮНЕСКО «Образование для всех», ориентированной на расширение доступности качественного образования для всех учащихся. Одним из путей реализации данной программы в российской школе является введение предпрофильной подготовки и профильного обучения, что зафиксировано в «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» 2002 года¹.

Профильное обучение направлено на построение личностно-ориентированного учебного процесса, расширяющего возможности выстраивания учеником индивидуального образовательного маршрута, решение задачи профессионального самоопределения учащихся.

Однако решение данных задач для российской педагогики – дело не-простое. А. Г. Каспржак считает, что «российская школа не имеет достаточной практики как профильного, так и индивидуального обучения. Углубленного обучения, читай – работы с одаренными, «продвинутыми», имеем. А вот профильного... Тем более, и это понятно, у нас в стране нет опыта работы по индивидуальным учебным планам»². У экономистов есть формула: развитие – увеличение возможностей. Если с этих позиций рассматривать индивидуализацию обучения при реализации идеи профильного обучения, то, конечно, доступность образования для потребителя, вне всякого сомнения, растет. Повышается свобода каждого ученика в получении знаний, что в ситуации нашей школы – благо. Доказать это очень просто, достаточно посмотреть на стандарт. Согласно данному документу школьник должен освоить массу сведений, которые мало пригодятся ему в жизни. Сегодня для большинства педагогов очевидно, что получение человеком определенной суммы сведений, информации к образованию не имеет никакого отношения. Современное образование предъявляет иные требования – это умение школьника взглянуть на реальную, жизненную ситуацию с позиции физика, химика, историка, географа и т. д.

¹ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2003.

² Элективные курсы в профильном обучении. НФПК / общ. ред. А. Г. Каспржак. М., 2004.

В профильной школе реализация идеи индивидуализации происходит в основном через введение профильных и элективных курсов, которые служат для внутрипрофильной специализации обучения и составляют индивидуальную образовательную траекторию учащихся. Проблема заключается в том, что технологии содержания и формы организации образовательного процесса в рамках этих курсов зачастую также направлены на получение учащимися определенной суммы знаний, только в более узкой области. В современной ситуации предпринимаются различные исследования, направленные на проектирование содержания и форм организации образовательного процесса, позволяющих решить задачу индивидуализации обучения учащихся.

Группа исследователей под руководством А. И. Щетникова разработала и реализует проект, направленный на расширение образовательных возможностей учащихся, индивидуализацию их образования, решение задачи осознанного выбора старшеклассниками профиля обучения и их профессионального самоопределения. Данный проект направлен на разработку и апробацию современных технологий, содержания и форм организации образовательного процесса в сфере дополнительного образования, позволяющих решать поставленные задачи. Проект получил название **«Система дополнительного математического образования и математических соревнований школьников»**. Данный проект реализуется «Школой Пифагора» – автономным подразделением Центра образовательных проектов «СИГМА» и включает несколько различных по целям, но взаимосвязанных проектов.

«Школа Пифагора» ежегодно проводит соревнования различный уровней. Наиболее массовыми (по 200–250 школьников) являются лично-командные первенства Новосибирской области (с 2003 года) и Южно-Кузбасского региона (с 2005 года) по математике для 6–8-х и 9–11-х классов и городская устная математическая олимпиада для 6–8 классов. В отличие от традиционных олимпиад участники первенств ведут не только личную, но и командную борьбу, в которой учитываются результаты личных выступлений, а также командной «Математической карусели» у 6–8-х классов и командной олимпиады (последние три года – «Математической регаты») у 9–11-х классов. Задачи для этих соревнований подбираются таким образом, чтобы они одновременно и позволяли выявить сильнейших, и были интересными и полезными для достаточно широкого круга участников. Важно также и то, что эта система соревнований создаёт условия для того, чтобы школьники из сельских районов Новосибирской и Кемеровской областей смогли состязаться с учащимися городских школ, гимназий и лицеев.

Еще одной формой образования является Новосибирский турнир математических боёв, который рассчитан на более опытных учащихся, так как математический бой является самым сложным видом математических

соревнований. За последние пятнадцать лет эта форма математических соревнований приобрела в России большую популярность, обусловленную тем, что эта форма соревнований (в отличие от традиционных олимпиад) является командной. Математический бой превращается в настоящую школу не только математики, но также и публичных выступлений, требующих ясности выражения собственной мысли, способности разобраться в чужом докладе, порой весьма сложном и даже запутанном, и общей психологической устойчивости.

Городская устная математическая олимпиада для 6–8-х классов проводится в Новосибирске с 2007 года. Эта форма личных соревнований даёт возможность проявить свои способности школьникам, которые ещё не умеют ясно и четко изложить решение задачи в письменном тексте. В непосредственном общении с судьями участники начинают лучше понимать критерии оценки решений задач, видят пробелы в своих рассуждениях и могут исправить допущенные ошибки. Поэтому устная олимпиада является одновременно формой обучения школьников.

Из победителей первенств и турниров формируются сборные команды для участия в математических турнирах регионального и российского уровня. Судят на соревнованиях квалифицированные учителя математики, студенты математических факультетов вузов, сотрудники Института математики СО РАН. В судействе принимают участие и старшеклассники, для юношеского возраста эта деятельность является продуктивной. Состязания – это мощный «мотивационный насос», который втягивает школьников в занятия математикой.

Для систематического дополнительного образования учащихся 6–8-х классов, проявляющих интерес к математике и решению математических задач, создана «Школа юного математика». Основной цикл «Школы юного математика» (ШЮМ) рассчитан на два учебных года. Занятия проходят в форме шести взаимосвязанных трёхдневных учебных сессий-погружений, по пять академических часов ежедневно. У этого проекта имеется продолжение – четыре двухдневные сессии третьего года обучения. Кроме того, есть программа из восьми двухдневных сессий для старшей школы.

Цели «Школы юного математика» следующие: развитие математических способностей учащихся, повышение их логической и общей культуры, формирование навыков продуктивного и критического мышления, привитие вкуса к содержательному общению, побуждение к самостоятельным занятиям, подготовка к участию в математических соревнованиях. Темы занятий «Школы юного математика» традиционно входят в программу школьного математического кружка. Обучение основано на открытии и усвоении учащимися основных принципов, логических схем и идей. Учащиеся ШЮМ получают по электронной почте информацию о заочных школах, всероссийских интернет-каруселях и других образовательных проектах, что способствует их включению в открытые образовательные процессы.

Следующий проект, реализуемый «Школой Пифагора», – цикл интенсивных учебно-познавательных семинаров «Применимая математика», который предназначен для учащихся 8–10-х классов, проявляющих общий интерес к математике и точным наукам. Этот цикл направлен на формирование у школьников представления о том, как создаются научные понятия, на воспитание у них умения математически исследовать явления реального мира, на развитие их мыслительных способностей и навыков коммуникации. Задачи семинаров обычно носят открытый характер: допускающее разные толкования условие, разнообразные пути решения, набор вероятных ответов, возможность получать знания самостоятельно или в группе, открывая при этом границы собственного знания и незнания. Работа над такими задачами дает широкие возможности для индивидуального развития школьников. На основе исходной «открытой» задачи формулируется ряд новых задач различной степени трудности. Это приводит к необходимости соотносить вновь сформулированные задачи и результаты их решения с исходной задачей, выделять полученные фрагменты содержания, сопоставлять и анализировать их в рамках определённой системы математических понятий. Таким образом, решение «открытой» задачи требует более сложной организации деятельности: процессы решения отдельных задач включаются в объемлющую «исследовательскую программу», что является для участников прообразом реальных научных исследований и инженерных проектов, которые всегда осуществляются в рамках сложно организованной коллективной деятельности.

Основной организационной формой учебной работы курса «Применимая математика» является интенсивный учебно-познавательный семинар. Предлагаемые на семинаре задачи решаются обычно не индивидуально, а в рабочих группах, и результаты такой работы докладывают всем участникам семинара в стеновых докладах или на пленарных общих заседаниях. Важно и то, что в процессе решения некоторых задач прикладного характера отдельные участники и группы занимают различные позиции, допускающие отчётливую социокультурную интерпретацию: «чистый математик», «математик-прикладник», «физик», «инженер», «предприниматель» и др. Тем самым появляется возможность обсудить различие этих позиций и те принципы, которые обеспечивают содержательную и продуктивную коммуникацию между ними.

В летние и в зимние каникулы школьники из разных городов Западной Сибири приезжают в выездную школу развития «Пифагор» – уникальное место, где близкие по духу дети и взрослые собираются два раза в год, чтобы погрузиться в насыщенную культурную и интеллектуальную среду.

Учебная жизнь выездной школы «Пифагор» основана на принципе академической свободы. Преподаватели попадают в школу по конкурсу, одним из важнейших критериев которого является качество предлагаемых учебных курсов. При этом преподаватели сами решают, какие курсы они

будут вести, а школьники – какие курсы они будут посещать. Курсы рас- считаны на разный возраст, круг интересов и уровень подготовки, так что каждый может выбрать для себя то, что сочтёт нужным. Школьникам предлагаются на выбор учебные курсы по самым разным предметам: от математики и физики до психологии и философии. В школе приоритетны активные формы учёбы: занятия по решению задач, учебно-познавательные семинары, самостоятельные исследования. Вторая половина дня устроена как клуб: проводятся спортивные соревнования, математические бои, интеллектуальные и финансовые игры и т. д. Школа завершается большим театральным действом, которое готовят весь сезон – и во всём этом можно участвовать любому желающему! Например, на Летней школе развития «Пифагор – 2008» силами педагогов и учащихся была поставлена рок-опера на английском языке. Выездные школы являются для учеников местом рефлексии своего образования, поэтому они замыкают годовой цикл нашей работы.

Для педагогов «Школы Пифагора», студентов и старшеклассников есть возможность участвовать в постоянно действующей педагогической мастерской, которая проходит в течение летних и зимних школ, кроме того, идет активное обсуждение курсов через Интернет. Это место совместного проектирования и обсуждения курсов для выездных школ: определение того, что мы считаем достойным содержанием образования.

Обозначим некоторые результаты реализации проекта «Школа Пифагора».

Во-первых, благодаря различным формам работы, в большей степени – математическим боям, заметно вырос уровень математических умений учащихся: умения рассуждать, контролировать свои и чужие ошибки и т. д. Причём этот уровень стал выше как у «верхушки», так и в среднем по группам. Уровень заданий, предлагаемых на математических первенствах и математических боях, заметно повысился. В учебных группах «Школы Пифагора» на юге Кузбасса в последние три года нашей деятельности появилась «группа прорыва», то есть школьники, которые «доросли» до сложных задач, за которые раньше традиционно получали нули.

Но наиболее важные для нас результаты лежат не в области обучения математике, не в области формирования математического и критического мышления, при их несомненной ценности. Одним из наиболее важных, дорогих душе каждого философа и педагога, результатов является зародившееся сообщество. Сообщество школьников и взрослых, «заражённых» идеей развития, образования и самообразования. Это настоящее сообщество, поскольку существует преемственность поколений. Учащиеся тех школ, которые участвовали в математических боях, побывали на ЛШ или ЗШ, общаются между собой лучше, чем одноклассники. За короткое время они узнают друг друга быстрее, чем в школе за восемь-десять лет. У них появляются *общие темы для разговоров*: о поэзии, об истории, о музыке,

по поводу сложных задач по математике и физике, и, самое главное, они могут, не стесняясь, разговаривать о своём будущем, о том, как нужно учиться и у кого. Подобное же общение происходит и между всеми участниками «Школы Пифагора» – через Интернет.

Старшеклассники, участвуя сначала в качестве слушателей курсов, постепенно подключаются к процессу проектирования учебных курсов Зимней и Летней школы «Пифагор». Участвуя в педагогических мастерских, они включаются в образовательный процесс «здесь и сейчас». Многие старшеклассники пробуют проектировать курсы самостоятельно. Однако дело, на наш взгляд, не в мастерстве проектирования, а в том, что они сами себе ставят задачу передачи ценности образования следующему поколению. Некоторые наши учащиеся по собственной инициативе, самостоятельно, без помощи педагогов проводят в своих школах для шестивосьмиклассников тренировочные математические бои, устные олимпиады. Команды этих школ показали впечатляющие результаты на лично-командном первенстве в 2008–2009 гг. Несомненно, что после Летней школы «Пифагор – 2009», где произошел обмен опытом, многие лидеры-старшеклассники подхватят эту идею.

Возрос уровень самоорганизации – самостоятельности и ответственности наших ребят. Школьники из разных городов и областей, самостоятельно организуют сборные команды, могут самостоятельно поехать в другой город на математические соревнования, при этом они сами договариваются со своими педагогами о возможностях самостоятельного изучения темы.

Однако самый ценный, на наш взгляд, результат такого общения – изменение представлений об образовании и образованных людях. У наших школьников формируется *новый образ образования*. Ребята после сессий ШЮМ, участия в ЛШ и ЗШ начинают на уроках в своих школах задавать вопросы (подобные феномены наблюдаются в пятом-шестом классе после программы развивающего обучения при переходе на традиционную организацию образовательного процесса). Они задумываются о качестве преподаваемого материала – им есть с чем сравнивать, они требуют глубины изучения предметного материала, понимания сути предмета, темы. Лидеры начинают активный процесс самообразования, и уходят далеко от своих одноклассников, а порой и своих школьных педагогов. Подобные примеры не единичны. Некоторым школьным учителям с такими учащимися становится труднее работать – повышается уровень требований к преподавателю. Ребята требуют уважения к себе и своей позиции. В то же время они быстро понимают, что свобода – на самом деле – это ответственность. Выбор – это хорошо, но нужно понимать, что выбираешь: школьники начинают задумываться о том, что будущее выбирают для себя сами, задумываться о том, каким будет их будущее.

Анализ организационных форм и результатов деятельности «Школы Пифагора» позволяет нам сделать вывод: реализация идеи индивидуализации обучения возможна при активном использовании разнообразных форм дополнительного образования школьников, имеющих исследовательскую направленность, позволяющих участникам включаться в проектирование собственных учебных курсов, обеспечивающих интенсивное продуктивное общение со сверстниками и взрослыми, характеризующихся необходимостью выбора в ситуации избыточности форм и содержания образования и ответственности за свой выбор.

Список литературы

1. Щетников, А. И. Преподавание математики в историческом контексте / А. И. Щетников, А. В. Щетникова // Математическое образование. – 2001. – № 3 (18). – С. 60–68.
2. Щетников, А. И. Учебно-исследовательский семинар «Распределение первых значащих цифр» / А. И. Щетников, А. В. Щетникова // Математическое образование. – 2002. – № 2 (21). – С. 107–123.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональное образование всегда напрямую зависело от экономических, политических, социокультурных условий, в которых функционирует и развивается государство и общество. В ситуации кризиса возрастает конкуренция во всех сферах экономики, особенно специалистов на рынке труда.

Важным сектором экономики государства является строительная отрасль, для которой подготовка кадров, отвечающих требованиям инновационного производства в строительном комплексе, – важное условие экономического роста в России. Борьба за выживание российских строительных предприятий приводит к ужесточению условий вступления молодежи на рынок труда. Особенности молодежной рабочей силы составляют, с одной стороны, более низкое ее качество, с другой – более высокий потенциал развития относительно рабочей силы взрослой.

Анализ нынешнего состояния кадрового потенциала края выявляет значительные упущения в области подготовки квалифицированных работников, недостаточность рынков труда и учебных услуг. Связь между этими рынками самая непосредственная, поскольку формирование конкурентоспособных работников зависит от уровня профессионального обучения. Чем выше уровень подготовки специалистов, тем больше гарантий от безработицы и шансов для вторичной занятости. Квалификация работников, соответствующая стандартам современного рынка труда и услуг, также непосредственно влияет на инвестиционную привлекательность региона или предприятия.

Произошедшие серьезные изменения в экономике страны и края требуют чуткого реагирования и совершенствования системы профессиональной подготовки рабочих кадров. В условиях кризисных рыночных отношений повышается ценность образования и квалификации, появляется потребность в значительном изменении качества подготовки рабочей силы в соответствии с возросшими требованиями рынка труда. Достижение этой цели в решающей мере зависит от уровня организации и управления системой подготовки квалифицированных рабочих при необходимости ускоренного развития инновационного производства в целом и строительстве в особенности.

В связи с массовым высвобождением работников с предприятий и организаций резко сократились заявки народного хозяйства на подготовку молодых специалистов и рабочих, особенно без трудового стажа и неспособных работать в условиях инновационного производства. Это привело к

сокращению контингента обучающихся в учебных заведениях начального профессионального образования. Да и сама система начального профессионального образования мало популярна в молодежной среде. Профориентационная работа, проводимая среди учащихся школ, не дает, как правило, желаемого результата. По данным федеральных и краевых исследований, лишь около 5 % выпускников средней школы ориентированы на поступление в профучилища. Более привлекательными для них являются вузы, однако такой уровень образования не гарантирует последующее трудоустройство.

На сегодняшний день можно констатировать противоречия между нехваткой специалистов с начальным профессиональным образованием и переизбытком специалистов с высшим уровнем профессионального образования, между потребностями рынка труда в высококвалифицированных рабочих кадрах и недостаточной разработкой научно обоснованных педагогических условий для успешного становления конкурентоспособного специалиста в системе НПО.

Анализ научных публикаций свидетельствует, что проблема конкурентоспособности будущих специалистов с разной степенью полноты и конкретности привлекает внимание исследователей и практиков, изучается в связи с проблематикой качественной профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов в разных типах учебных заведений. Указанная проблема волнует и потенциальных работодателей. Наше pilotажное исследование показало, что на рынке труда они ожидают работников, обладающих следующими характеристиками: уровень знаний по специальности (65 %); готовность проявлять ответственность за выполненную работу (61 %); трудолюбие (57 %); исполнительность (57 %); способность к самостоятельному принятию решения (55 %).

О. К. Филатов, Д. В. Чернилевский, Н. В. Борисова, С. Н. Широбоков и др. рассматривают проблему конкурентоспособности в педагогическом аспекте, определяя конкурентоспособность как качество подготовки специалиста. По мнению Л. М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности – это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях» [1].

Мы, уточняя понятие, определяем под конкурентоспособностью выпускника НПО качество специалиста, позволяющее ему быть востребованным в условиях конкуренции и иметь преимущество перед другими, что проявляется в высоком уровне профессиональных умений и навыков, готовности к постоянному самосовершенствованию, осуществлению деятельности в команде и меняющихся производственных условиях. Отметим, что проблема формирования конкурентоспособности выпускников училищ и лицеев в педагогической науке разработана недостаточно, что затрудняет

ее решение в практике начального профессионального образования. Особую полемику вызывает научное и программно-методическое обеспечение решения проблемы качества образовательного процесса в учреждениях начального профессионального образования (НПО), обеспечивающего становление этой характеристики выпускника.

В педагогике понятие «качество» используется в разных значениях; оно многомерно и системно отражает процесс и результат образовательной деятельности с точки зрения того, что мы ожидаем, в сравнении с тем, что реально имеем. «Качество» характеризуется степенью соответствия образовательной модели образовательному стандарту. Кроме того, понятие «качество» отражает и характеризует степень гарантии того, что ожидают потребители образовательных услуг: работодатели, учащиеся, студенты, родители [3].

Конкретными показателями оценки качества учебно-воспитательного процесса НПО выступают: виды знаний; этапы усвоения; широта опыта обучающихся; уровни усвоения знаний, умений и навыков; степень абстракции (научности) в овладении учебным материалом и степень его осознанности; автоматичность в процессе овладения профессией. Следовательно, для достижения ожидаемых результатов необходимо создавать оптимальные педагогические условия, в качестве которых могут выступать содержание, формы и методы, технологии образования, отношения между его субъектами, организация пространства и условий (материально-технической базы, кадровых, информационных и др.).

Содержание начального профессионального образования определено государственными образовательными стандартами, в которых до сих пор можно отметить присутствие устаревших производственных технологий, материалов и инструментов (в основном отечественного производства). Поэтому на современном этапе развития педагогической практики актуальны обновление содержания начального профессионального образования за счет внедрения современных производственных технологий, не включенных в стандарт НПО (использование в строительстве сухих строительных смесей типа Кнауф, теплопанелей и т. д.), а также создание и адаптация современных педагогических технологий организации образовательного процесса в специфических условиях НПО. Это требует существенных изменений организационной, содержательной и процессуальной сторон обучения, насыщения дидактическими материалами нового поколения, разработки инструктивно-технологической документации для обучающихся и педагогов, разработки адекватных диагностических тестовых материалов по специальным дисциплинам и производственному обучению [2].

Кроме того, особое место отводится социальному партнерству учреждений начального профессионального образования с различными социально-экономическими институтами, под которым понимается система совме-

стной деятельности, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных рабочих, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда.

Эффективная организация социального партнерства означает разнообразные формы сотрудничества, в которых потенциальные работодатели и сфера образования общими силами создают форму и содержание профессиональной подготовки и обучения. В качестве механизма регулирования выступают договорные отношения и соглашения. «Необходимым условием реализации модели образовательного кластера как формы социального партнерства является введение новых специальных дисциплин в рамках дополнительного образования и разработка требований к знаниям, умениям и профессиональным качествам выпускников в различных областях деятельности на основе требований работодателей. Профессиональные стандарты, представленные отраслью, становятся эффективным механизмом формулирования требований сферы труда к выпускникам профессиональных учебных заведений и отправной точкой для определения результатов образования и обучения, что, в свою очередь, дает возможность системе профессионального образования чутко реагировать на запросы рынка труда и тем самым управлять качеством профессионального обучения» [4].

Таким образом, подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях экономического кризиса – это многоплановая проблема. Результаты исследований, полученный практический опыт позволяют определить условия, создать механизмы, которые позволяют решать эту проблему совместно с бизнес-сообществом и реальными потребителями образовательных услуг.

Список литературы

1. Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л. М. Митина. – М. : Воронеж, 2002. – 400 с.
- Педагогические методы в развитии профессионального образования / А. И. Таюрский, В. А. Дмитриев, А. Ф. Крюков. – Красноярск, 2006. – 252 с.
2. Халимова, Н. М. Система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации (на примере Республики Хакасия) / Н. М. Халимова. – Абакан, 2005. – 176 с.
3. Яворский, О. Е. Социальное партнерство как фактор повышения качества подготовки специалиста / О. Е. Яворский / Компетентностный поход к профессионально-культурному становлению специалиста : материалы международной научно-практической конференции. – Казань : Издво «Отечество», 2008. – С. 56–58.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА КАК МЕХАНИЗМА СВЯЗИ ЛИЧНОСТИ С ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬЮ

Эффективность профилактических мероприятий в направлении предупреждения различного рода конфликтных и дисгармоничных взаимоотношений личности с миром во многом обусловлена пониманием педагогами и психологами основных особенностей этого взаимодействия. Личность человека находится в постоянном взаимодействии с окружающим социальным и предметным миром, это взаимодействие находит свое «материализованное» отражение в эмоциональном реагировании. Эмоции играют важную роль в процессе жизнедеятельности личности, организации взаимодействия с внешней средой. *Эмоциональное реагирование, с одной стороны, выступает в качестве внутреннего психического механизма личности, организующего тип ее взаимоотношений с окружающим, а с другой – является индикатором для окружающих людей того, насколько успешно осуществляется это взаимодействие.* В эмоциях представлено целостное отношение человека к миру, соответствие его поведения его потребностям (П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, К. Изард, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов и др.). Взаимообусловленность эмоций и потребностей личности определяет роль эмоций как посредника между потребностями и деятельностью по их удовлетворению, как средства трансформации ценностей, которые становятся содержанием побудительных мотивов поведения личности (П. В. Симонов, 1966). Хотя нельзя отрицать факта динамического развития и изменения взаимоотношения человека с внешним миром, вместе с тем необходимо признать, что последний, как правило, системно организован в своем явлении к личности, поэтому крайне важно как выявить факторы, которые запускают это взаимодействие, так и проследить его особенности.

В отличие от рационального познания эмоциональный способ взаимодействия человека с окружающей действительностью является наиболее ранним, поэтому изучение эмоций в дошкольном возрасте позволяет наиболее ярко, открыто, практически «под линзой увеличительного стекла» рассмотреть сущность отношений личности с миром.

Одним из самых ярких противоречий современной психологии является разрыв между глубокой традицией изучения и проблемы эмоций в трудах отечественных и зарубежных ученых и отсутствием системных знаний относительно природы эмоционального в свете гендерных различий. Вместе с тем изучение этой традиционно воспринимаемой как полярной стороны психической жизни мужчины и женщины в гендерном разре-

зе создает большую интригу для исследователя и позволяет раскрыть особенности мироощущения представителей обоих полов.

В данном выступлении представлены основные выводы экспериментального исследования, целью которого являлось изучение отдельных особенностей эмоционального реагирования у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. В эксперименте участвовали 110 мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста (6–7 лет), а также родители данной группы детей.

С учетом из основных задач схема исследования эмоционального реагирования у мальчиков и девочек выглядела следующим образом:

1) изучение эмоциогенных факторов (*то, что оказывает наибольшее влияние на личность из окружающего мира*). Анализу были подвергнуты следующие группы факторов, влияющих на проявление эмоций у детей:

- взрослые (взаимоотношения со взрослыми, их деятельность, поведение, поступки);
- сверстники (взаимоотношения со сверстниками, их деятельность, поведение, поступки и прочее);
- природа (различные природные объекты и явления, растения, животные и прочее);
- искусство (предметы окружающего быта, имеющие эстетическую прикладную направленность, различные произведения искусства и прочее);
- собственная деятельность (деятельность ребенка, ее реализация, запрет и прочее);
- значимые предметы (лично значимые для ребенка вещи, предметы, игрушки и прочее, обладание ими, их лишение, желание приобрести и прочее).

2) изучение динамических характеристик эмоций:

- степень их длительности;
- интенсивность;
- направленность;
- экспрессивный компонент внешнего выражения (то есть особенности эмоциональной реакции личности на стимул из вне).

3) связь эмоционального реагирования с внешней средой:

- вербализация эмоционального состояния;
- влияние фактора внешнего наблюдения на протекание эмоциональных реакций (каким образом взаимодействие личности с миром зависит от внешних санкций).

Данные направления исследования помогают, с одной стороны, осуществить мониторинг факторов внешней среды, влияющих на возникновение ответных реакций со стороны личности, а с другой – оценить саму личностную активность в отношении мира сквозь призму ее эмоционально-потребностной составляющей. Более того, присутствие взрослого (как

основного посредника связи личности с окружающим на первых этапах онтогенеза) во время процесса эмоционального реагирования позволяет не только дифференцировать уровень развития произвольной регуляции эмоций мальчиков и девочек, но и в той или иной степени оценить степень зависимости личности от социального мира.

Был применен следующий ряд авторских и модифицированных методик: стандартизированное наблюдение за эмоциональными реакциями ребенка, анкета для родителей, модифицированный вариант методики О. А. Ореховой, в котором изучение эмоциогенных факторов происходит посредством анализа ассоциативной связи между исследуемой эмоцией и цветом, проективный рисуночный тест «Мое настроение», построенный по аналогии с известными проективными методиками «Кинетический рисунок семьи» (Бернс, Кауфман, 1972; Захаров, 1982; Хоментаускас, 1977 и др.), «Автопортрет» (Бернс, 1972; Романова, Потемкина, 1990 и др.).

Рассматривая эмоцию как реакцию на определенное событие или ситуацию, в рамках исследования были выбраны одиннадцать традиционно выделяемых из всего многообразия эмоциональных явлений классических эмоций: грусть, обида, страх, стыд, удовольствие, радость, смущение, гнев, отвращение, удивление, интерес. Данные эмоции выступают в качестве субъективной формы существования потребности человека, их объединяет наличие схожих, на наш взгляд, характеристик. Все изучаемые эмоции мы объединили в пять основных групп, выделив в качестве стержневой основы ведущие потребности. Полученная классификация представлена в таблице.

Классификация эмоций по основанию ведущей потребности

Группы эмоций				
интранегативные	экстранегативные	эмоции самосознания	гедонистические	познавательные
Эмоции				
грусть, отвращение, обида, страх	гнев	стыд, смущение	удовольствие, радость	удивление, интерес
Ведущие потребности				
избегания факторов внешней среды, причиняющих личный дискомфорт	активного воздействия на факторы внешней среды, блокирующие определенные потребности индивида	соответствия определенным нормам	достижения желаемого	познания

Остановимся на описании представленных в таблице групп подробнее. В основе возникновения эмоций интранегативной группы (грусть, обида, страх, отвращение) лежит потребность избегания факторов внешней среды, причиняющих личный дискомфорт индивиду. В отличие от них,

экстранегативная эмоция гнева характеризуется более сильным резонансом направленности эмоциональных реакций, ориентированным преимущественно на внешний мир (исключение составляет проявление гнева в виде аутоагgressии). Гнев тесно связан с потребностью активного воздействия на факторы внешней среды, блокирующие определенные потребности индивида. При достаточно сильном стимуле, спровоцировавшем появление интранегативных эмоций, нередко происходит их переход в экстранегативные. Например, обида, испытанная вследствие поступка какого-либо человека, часто переходит в активную стадию гнева.

Проявление эмоций самосознания обусловлено существующими в данном обществе нормами и стандартами поведения. Стыд и смущение всегда проявляются в процессе человеческой коммуникации, само их возникновение возможно лишь при наличии значимого «другого». Вслед за Дарвином (Дарвин, 1965) большинство ученых рассматривают эти эмоции в связи с развитием у ребенка способности к самоанализу и усвоением правил, стандартов, потребность в соответствии которым является определяющей для их проявления.

Удовольствие и радость объединены по степени позитивного влияния, которые они оказывают на человеческий организм и процесс его жизнедеятельности в целом. Данные эмоции являются индикатором важнейшей потребности человека в достижении желаемого результата либо цели.

Интерес и удивление объединены по ярко выраженной познавательной направленности эмоциональных реакций. Они возникают в процессе удовлетворения человеком потребности в познании окружающей действительности, стимулирующей их развитие.

Следует отметить, что данная классификация носит эмпирический характер, подчеркивая ее условность и не отрицая существования других потребностей, влияющих на появление вышеперечисленных эмоций. Мы считали подобное объединение целесообразным для реализации задач поиска особенностей в проявлении схожих по характеристикам группах эмоций мальчиков и девочек.

В результате исследования было выявлено, что на возникновение эмоций у мальчиков более сильное влияние оказывают ситуации, связанные с результатом и процессом собственной деятельности, лично значимыми предметами, т. е. факторы, которые в конечном счете определяют эгоцентрическую направленность, активно преобразующий характер деятельности и поведения человека. У них более выражены показатели гедонистических эмоций (радость, удовольствие) и гнева, менее выражены показатели интранегативных эмоций (грусть, отвращение, обида, страх) и эмоций самосознания (стыд, смущение). Мальчики более интенсивно, ярко и длительно переживают радость, удовольствие и гнев, менее – страх, обиду, грусть, отвращение, стыд, смущение. Эмоции мальчиков более устойчивы к фактору внешнего наблюдения, для них характерна более низкая степень вербализации.

Картина эмоционального реагирования девочек во многом отлична: факторы социоценностной направленности (взаимоотношения с близкими, природа, искусство) оказывают более сильное влияние на проявление всех изучаемых эмоций, у них более выражены показатели таких негативных эмоций, как страх, обида, грусть, смущение и стыд. Обнаружено, что девочки чаще и подробнее рассказывают окружающим о своих чувствах. Кроме того, они более успешно контролируют свои эмоции, гибко адаптируют собственное эмоциональное поведение в зависимости от предполагаемой реакции взрослого.

Хотя утверждать о том, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые характеристики женского и мужского эмоциональных стилей эмоционального реагирования преждевременно, можно предположить, что выделяемые нами типологические особенности эмоциональных реакций мальчиков и девочек составляют основу для их дальнейшего формирования. Полученные данные помогают глубже понять механизм взаимодействия личности с окружающим, могут быть использованы при построении различных коррекционно-развивающих программ эмоционально-личностного развития детей, что в конечном счете способствует профилактике различного рода дезадаптации и дисгармоничного развития детей.

Список литературы

1. Арнольд, М. Б. Чувства и эмоции как динамические факторы интеграции личности / М. Б. Арнольд, Дж. А. Гассон // Психология эмоций. – СПб. : Питер, 2004. – С. 197–210.
2. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
3. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас ; под ред. О. В. Овчинниковой. – М. : МГУ, 1976. – 142 с.
4. Дарвин, Ч. О выражении эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин. – СПб. : Питер, 2001. – 384 с.
5. Додонов, Б. И. Эмоции как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций : пер. с англ. / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1998. – 464 с.
7. Люкшина, В. В. Стиль эмоционального реагирования и исследование его показателей у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста / В. В. Люкшина // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия Психологические науки: «гендерная психология». – Кострома, 2006. – Т. 12. – С. 90–93.
8. Люкшина, В.В. Гендерный анализ эмоционально значимых ситуаций у детей дошкольного возраста // Культура и общество: Интернет-журнал МГУКИ. – 2006. – С. 1–9 (<http://www.e-culture.ru/Articles/2006/luykshina.pdf>).
9. Психология эмоций : тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтор. – М. : МГУ, 1984. – 288 с.

СОГЛАСОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СФЕРЕ ИТ: ЗАДАЧИ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ПРОЕКТЕ «ИТ-ПРОФИ»

Ситуация выбора профессионального пути, первой пробы профессионального языка, ориентации в нормах профессионального сообщества является важной вехой для каждого школьника. Сфера ИТ развивается очень быстрыми темпами, и школьнику, выбравшему ИТ как поле будущей профессиональной деятельности, приходится не только осваивать существующие нормы деятельности, но и наблюдать за их развитием и изменением, улавливать новые нарождающиеся нормы, осваивать их, встраиваться в протекающие интенсивные процессы. Смена технологических инструментов, смена способов работы с информацией являются вызовом для каждого, кто осваивает эту сферу деятельности.

Сегодня образовательные стандарты, которые используются школами и вузами, не соответствуют современным профессиональным стандартам сферы ИТ, и этот разрыв растет. Неумение работать со временем, неготовность сталкиваться с профессиональными стандартами в реальной деятельности, незнание того, как устроен глобальный рынок, невладение наборами методик автоматизации деятельности – результаты этого разрыва.

В связи с обозначенным вызовом мы видим возникающую потребность в проектировании тьюторского сопровождения образовательного движения школьника, осваивающего ИТ-сферу. В образовательном центре «Школьный университет», предоставляющем услуги по дистанционному обучению школьников в сфере ИТ, это сопровождение выстраивается особым образом, этому посвящена настоящая статья.

Образовательный центр «Школьный университет» с 2000 года входит в число учебных заведений России, формирующих ее электронный образовательный рынок. Потребителями наших образовательных услуг являются школьники и студенты. Сегодня по программам ОЦ «Школьный университет» обучаются более 27 500 учащихся из 51 региона России, Киргизии, Казахстана, активное сотрудничество ведется с 940 школами.

Образовательный процесс в ОЦ «Школьный университет» включает создание и использование электронных учебных материалов и дистанционных средств обучения; самостоятельную работу учащихся с электронными материалами; дистанционное взаимодействие с преподавателем (экспертом, тьютором); создание распределенного сообщества пользователей, ведущих общую виртуальную учебную деятельность и взаимодействующих между собой в образовательном процессе; сертификацию знаний.

В мире роль и место тьютора в дистанционном образовании понимается по-разному. В настоящее время это активно обсуждается в инновацион-

ном образовательном сообществе в связи с проходящей модернизацией среднего и высшего образования, с распространением и усложнением технологий дистанционного образования и повышением требований к его качеству [1]. Для ОЦ «Школьный университет» эта роль связана, прежде всего, с ориентированием в предлагаемых образовательных ресурсах и сопровождением индивидуальной образовательной траектории учащегося. На нашем пути выстраивания технологий и инструментов сопровождения школьников на образовательном портале www.itdrom.com с течением времени вырисовался ряд принципиальных вопросов, которые и определяют эффективность тьюторского сопровождения в дистанционном образовании.

В логике становления и развития деятельности ОЦ «Школьный университет» *принципы тьюторского сопровождения* были с самого начала заложены в виде принципов работы портала www.itdrom.com – одного из основных образовательных инструментов «Школьного университета».

С самого начала стоит различать два способа существования тьюторской позиции на нашем образовательном портале. Во-первых, тьюторские функции выполняет вся среда той отдельной части портала, которая называется «игровой зоной». Эта тщательно спроектированная и выстроенная среда призвана:

- заинтересовать учащегося предлагаемыми образовательными возможностями с помощью особых средств, подчеркивающих не столько образовательный, сколько творческий и коммуникативный характер действий на портале. Девиз игровой зоны – «Твори! Общайся! Развлекайся!»,
- предложить учащемуся различные образовательные возможности и сориентировать в них,
- познакомить участников портала между собой и задать им темы и способы для коммуникации.

Сопровождение здесь выстроено через те возможности и ресурсы, которые получает зарегистрированный участник образовательного портала. Мы считаем важным достижением для нашего портала то, что школьники и студенты, присутствующие и ведущие активную познавательную и коммуникативную деятельность на нем, представлены на портале через свои реальные имена, города, школы. Это позволяет уйти от таких проблем современного интернета, как безответственные реплики, существование в нескольких «я», безликость пользователей и недоверие «всех и всем». На портале создано *живое сообщество*, члены которого знают друг друга и могут доверять представленной личной информации, что провоцирует на более дружественные и более содержательные дискуссии. Важно также то, что ребята периодически встречаются «вживую» на фестивалях и других событиях, проводимых «Школьным университетом». Они приезжают из более чем 51 региона РФ и ближнего зарубежья. На этих событиях школьники участвуют в конкурсах, конференциях и олимпиадах, проходят ознакомительные стажировки в лабораториях томских вузов и ИТ-компаниях,

посещают мастер-классы, работают над проектами. Все это привело к тому, что на портале выстроилась особая *этическая атмосфера* доверия, добра, взаимопонимания. При оценивании работ друг друга участники портала стараются замечания делать корректными и необидными, давать советы, не занижать свои оценки. Такое освоение способов выстраивания реальных отношений в виртуальном мире мы считаем важным эффектом тьюторского устройства среды портала. Здесь ребята учатся *способам входа в профессиональный мир* с его правилами и нормами, явными и неявными законами, осваивают способы позиционирования себя, выстраивания своего образа и ответственности за него.

Вхождению в профессиональный мир и освоению его стандартов способствует также созданная нами возможность стажироваться в реальной ИТ-компании, выполняя реальные заказы в созданных лабораториях (лаборатория Касперского, Hewlett-Packard (HP), Microsoft). Оказывается, что школьники достаточно поверхностно знакомы даже с бытовой периферийной цифровой техникой. При работе с ней часто нет навыка и умения разбираться в предлагаемых режимах, в инструкциях. Освоение таких простых навыков ведет к тому, что в дальнейшем школьники легче осваивают технологии организации процессов. Школьный университет взял на себя подготовку методических материалов по устройству и использованию цифровой техники, а также разрабатывает электронные практикумы для имитации возможных ситуаций. По результатам этой работы школьники получают сертификаты и дипломы, пополняя свое портфолио, формируя свою базу знаний и профессиональных компетенций.

Помимо среды, тьюторские функции с недавних пор на портале стали выполнять реальные люди. Пилотный запуск тьюторского сопровождения произошел в новом проекте «IT-профи». В «IT-профи» нет жестких схем и учебных планов. Ребята, выбравшие эту образовательную программу, сами определяют важные и интересные для них образовательные возможности и составляют свою индивидуальную программу обучения. Так, в 2008–2009 гг. в «IT-профи» предлагается познакомиться с популярной в настоящее время технологией для поддержания внешних бизнес-контактов – электронной коммерцией.

В настоящее время в проекте «IT-профи» есть три тьютора. Они зарегистрированы на портале и к каждому из них приписаны определенные участники. Сейчас проблемы, связанные с вводом тьюторов, касаются следующих вопросов.

С самого начала важно, какие профессиональные компетенции и опыт должны быть у тьютора, если он должен сопровождать освоение норм деятельности в сфере ИТ. Какими профессиональными характеристиками должна быть описана данная позиция? В настоящее время в проекте «IT-профи» зарегистрировано около 200 участников, при этом они распределены между тремя тьюторами. Поэтому здесь возникает вопрос адекватных

инструментов работы тьютора, а также времени, которое он должен уделять каждому учащемуся.

На этапе регистрации нового пользователя возникает вопрос: как назначается тьютор каждому новому участнику? По каким критериям он определяется и выбирается? В соответствии с чем?

После того как новый пользователь зарегистрировался, он получает доступ к разным модулям для изучения, а весь пакет «ИТ-профи» состоит из семи модулей, по результатам прохождения каждого из которых можно получить сертификат. Ученику необходимо выбрать, какие именно модули хочется изучать, что интересно и что пригодится в будущем, – возникает ситуация выбора. Этот выбор пока ложится на учащегося, тьютор лишь разъясняет при необходимости содержание модулей, однако нам видится необходимым сделать работу тьютора на этом этапе более содержательной. Понять желания и интересы учащегося гораздо сложнее в виртуальной среде, чем в реальной.

В дальнейшем, когда пользователь начинает соразмерять свою активность на общепортальном пространстве (где можно участвовать в конкурсах, создавать сообщества, заполнять анкеты и знакомиться, выкладывать свои творческие работы в галереях и обсуждать их, получать за свою активность баллы и получать администраторские полномочия) и пространстве проекта «ИТ-Профи», которые разделены, возникает задача «сшивания» этих двух образовательных пространств через действия тьютора.

Уже сейчас мы можем выделить несколько типов запросов, поступающих от учащихся на портале и требующих сопровождения. Это вопросы:

- связанные с техническими проблемами (не получается загрузить файл, не появляется страница, не подходит пароль, и т. д.);
- связанные с ориентированием в пространстве, которые обычно поступают от новых участников (как здесь что устроено; какие задания относятся к проекту «ИТ-профи», а какие нет; что можно, а чего нельзя делать, и т. д.);
- связанные с выстраиванием образовательного движения (с чего начать обучение; какие задания лучше оставить на потом, а какие сделать сразу; сколько заданий лучше выбрать; какие еще задания можно сделать; и т. д.);
- о критериях оценки работы (хорошо ли сделана моя работа; почему ее оценили именно так; как происходит оценка, и т. д.).

Определив существующие типы запросов, мы можем выделить те запросы, которые можно «снять с плеч» тьютора и каким-то образом технологизировать. Очевидно, такими запросами являются первые два из перечисленных. Задача «очищения» функций тьютора и технологизации некоторых видов запросов видится нам одной из ближайших.

При этом в проекте «ИТ-профи» мы видим важным и перспективным спроектировать новые пространства, где должны возникнуть новые типы запросов, такие как запрос на работу с образовательными и профессиональными стандартами, их освоение и сшивание в собственной деятельно-

сти (образовательной, проектной). Этот запрос может реализоваться в различных курсах, модулях, практической работе, мастерских, которые еще предстоит разработать.

Таким образом, роль и место тьютора в общем поле описанных задач на образовательном портале www.itdrom.com и, в частности, в пилотном проекте «IT-профи» в настоящее время уточняется: определяется список его прав и обязанностей, полномочий. Перечисленные проблемы и задачи отчасти являются типичными для ситуации дистанционного образования, а отчасти специфичны и характерны именно для дистанционного образования в ОЦ «Школьный университет». Поэтому, даже ориентируясь на основные разработанные в России за последние 15 лет подходы к тьюторству, мы все равно стоим перед необходимостью формировать эту позицию в нашем образовательном пространстве практически с нуля.

Однако позицию тьютора в дистанционном образовании, обеспечивающем эффективную профессионализацию в сфере ИТ, мы считаем принципиальной. В проектах ОЦ «Школьный университет» позиция тьютора понимается как позиция, обеспечивающая переходы в карьерном и профессиональном развитии. Сегодня эти переходы мы связываем с новыми характеристиками профессионализма. В настоящий момент тьютор для нас представляет собой фигуру, осуществляющую постоянный мониторинг образовательного движения учащегося: сферу его интересов, его успехи и неудачи, динамику прохождения электронных практикумов. Он всегда находится на связи и консультирует как по учебным, так и по техническим вопросам. Тьютор также сопровождает на этапе выбора образовательных возможностей, то есть помогает учащемуся выстраивать свою образовательную траекторию: понимать, на что направлены те или иные его действия на портале, на какую задачу они работают, как пригодятся ему в будущем, как его образовательные действия связаны между собой, какие есть пробелы, которые нужно заполнить. В целом это помочь в том, чтобы вырисовывалась логика образовательного движения учащегося и чтобы она была понятна ему самому, чтобы он научился управлять ею.

Таким образом, сейчас нашей задачей является проектирование позиции тьютора как позиции, способной связывать образовательное и профессиональное движение, ориентировать в профессиональном мире и способствовать освоению профессиональных стандартов.

Список литературы

1. Ковалева, Т. М. Открытое образовательное пространство высшей школы: подходы к предметности тьюторского сопровождения / Т. М. Ковалева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы (тезисы докладов и выступлений) : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2008.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ НА ОСНОВЕ ГЕНЕТИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

В условиях глобального кризиса в организациях, включающих структуры и органы управления образованием, значимую роль играют механизмы генерации неординарных решений. Эти механизмы актуальны в условиях интенсифицирующихся процессов обновления и ротации кадрового состава структур управления. Необходимым является применение современных методов поддержки принятия решений, основанных на новых информационных технологиях и парадигмах управления, таких как эволюционный менеджмент и гетерархия [1]. По нашему мнению, развивающаяся в последнее время технология принятия решений, использующая метод генетического консилиума [2], находится в этом русле.

В настоящее время существуют разнообразные программные и организационные средства поддержки принятия решений. Как показывает многолетний опыт их применения, наряду с преимуществами, которые дают эти средства для работы экспертов, в данной области существует ряд нерешенных проблем. До сих пор не решены проблемы гарантированного согласования мнений коллектива экспертов в условиях дефицита времени и неполноты информации. На качество принимаемых решений отрицательно влияет подавляющее творческую инициативу экспертов мнение лица, принимающего решения (ЛПР), включающее "внутренних цензоров" экспертов. Мешает также присущее человеческим коллективам подмена общей работы борьбой за лидерство, давление авторитетов и т. п. Даже наиболее продвинутые дорогостоящие программные продукты, созданные для поддержки принятия решений, не могут справиться с мешающими делу человеческими факторами.

Этих недостатков в значительной мере лишен разрабатываемый нами метод генетического консилиума. Координирующую роль выполняют специально разработанные правила взаимодействия, они одинаковые для всех и взяты из природных механизмов генетического отбора, скрещивания и мутации лучших решений.

Определим этот метод следующим образом. Генетический консилиум – это способ организации коллективной работы людей, трудящихся совместно над единым проектом с заранее заданной целью по правилам, основанным на принципах генетических алгоритмов и сформулированным в виде инструкций по организации работы экспертов и их взаимодействия. Можно сказать, что генетический консилиум – это способ организации идеального интерфейса включения человека в качестве естественного интеллектуального агента в информационную среду. При включении в информационную среду через этот интерфейс экспертов, решающих творче-

ские задачи по специально разработанным для них правилам взаимодействия, наблюдается синергетический эффект усиления интеллекта [2].

В соответствии с этими правилами для конкретной творческой задачи разрабатываются инструкции с учётом специфики и квалификации экспертов и способ оценки их вклада. Вклад каждого участника рассматривается с двух сторон. Во-первых, это собственно имеющиеся познания в данной области, во-вторых, – способность на основе этих знаний и опыта отсекать неправильные варианты и выдвигать правильные предположения, которые в итоге войдут в окончательное решение. В первом случае участник выступает в роли «творца», а во втором – в роли «эксперта». Обобщенный показатель вклада эксперта в общий продукт представляет собой сумму оценок «творца» и «эксперта», приведенных к единой шкале измерений с помощью весовых коэффициентов и рассчитываемых с помощью специальной компьютерной программы. Оценка вкладов экспертов в общий продукт может быть использована для определения рейтинга экспертов при их работе в длительной серии проектов.

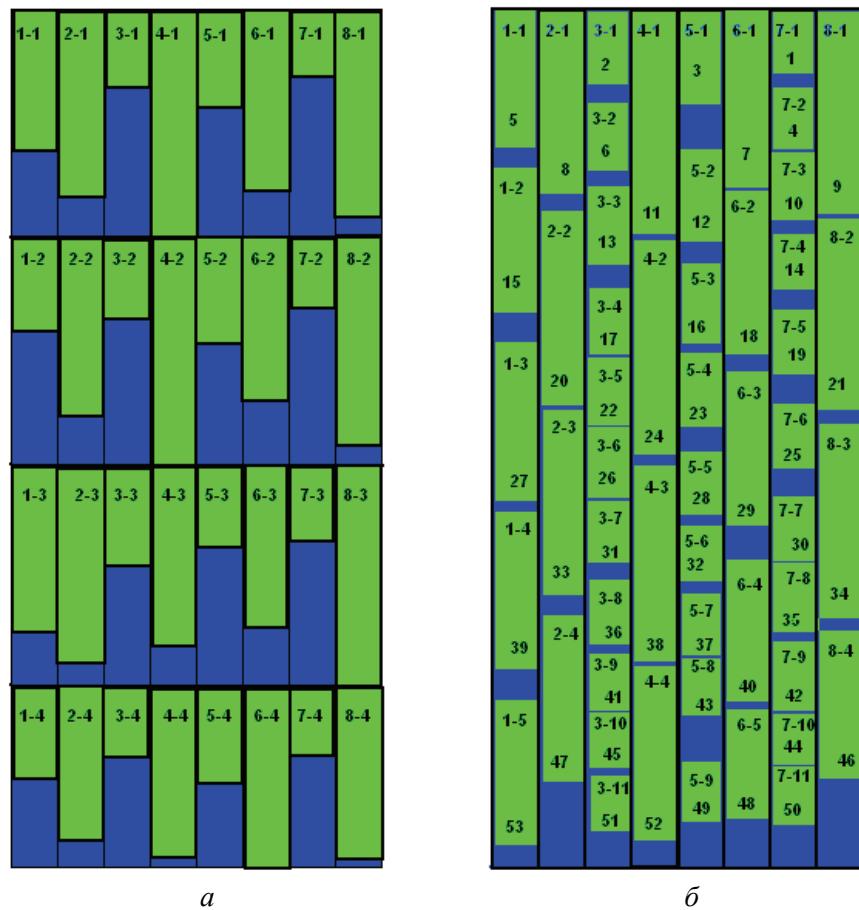
В условиях кризиса эти оценки могут обеспечить эффективный механизм обновления и ротации кадров, независимый от субъективных оценок лиц, принимающих решения.

Метод генетического консилиума протестирован на таких задачах, как обучение в группах, решение шахматных задач, перевод текста с иностранного языка, написание научной статьи, составление консолидированного текста, удовлетворяющего заданной теме, разработка стратегии развития продукта фирмы и т. п.

При решении всех перечисленных задач удавалось за 4–7 итераций получить результаты, отражающие консолидированную точку зрения, полученную не голосованием, а посредством творческой соревновательной процедуры. Метод генетического консилиума устроен следующим образом. Эксперты, получив задание на разработку проекта с четко определенной целью и инструкции для взаимодействия, составляют первые, вначале неполные варианты решения. Время для первой итерации определено инструкцией. Далее они в случайном порядке обмениваются вариантами своих решений, получая по два чужих варианта. «Скрещивая» их и внося необходимые изменения («мутации»), каждый эксперт генерирует варианты следующей итерации. Итерации продолжаются до тех пор, пока все варианты не сойдутся к единственному решению или не закончится отведенное на решение проблемы время. В последнем случае окончательное решение формируется модератором из большинства одинаковых решений.

Для ускорения процесса выхода на консолидированное решение предлагается использовать асинхронную процедуру обмена вариантами решений. Это связано с тем, что при синхронной работе экспертов время наиболее быстро работающих экспертов используется неэффективно – они вынуждены ждать, когда медленно работающие эксперты закончат свою

очередную итерацию. Для устранения данного негативного эффекта было предложено сформулировать правила взаимодействия следующим образом: эксперт, закончивший работу над своим вариантом, посыпает его на сервер и переходит из режима работы в режим ожидания. Сервер посыпает имеющийся у него чужой вариант решения эксперту, находящемуся в режиме ожидания. Эксперт, получив чужой вариант решения, переходит в режим работы. Режим работы на второй и последующих итерациях заключается в том, что эксперт скрещивает свой вариант решения с полученным чужим вариантом, при необходимости вносит изменения и снова посыпает готовый вариант на сервер. На рисунке приведена схема организации работ при синхронном и асинхронном способах обмена вариантами решений.



Распределение времени работы экспертов при синхронном (а) и асинхронном (б) способах обмена вариантами

Светлыми промежутками на рисунке обозначены периоды работы экспертов. Первая цифра обозначает номер эксперта, вторая, через дефис, – номер итерации. Одиночные цифры (б) обозначают временную последовательность моментов окончания итерций экспертами. Темными промежутками обозначены периоды ожидания. Поскольку производительность работы экспертов может отличаться существенно, при синхронном способе организации взаимодействия потери времени составляют до 40 %. В случае работы при асинхронном способе эти потери сокращаются до 10 %.

Так как все эксперты работают параллельно, процесс получения решения завершается за небольшое количество итераций. Для оптимизации генетического консилиума, использующего асинхронный обмен вариантами решений, применялась модель виртуального эксперта [3]. Эта модель представляет собой компьютерную программу, имитирующую деятельность реального эксперта в процессе решения задачи в определенном виде профессиональной деятельности. Модель виртуального эксперта предназначена для оптимизации различных методов коллективного взаимодействия экспертов и выбора лучшего. Оптимизация может проводиться по одному из двух критериев. Первым из них является минимизация времени решения задачи при получении результатов с заданной точностью, вторым – достижение максимально возможной точности, когда нет ограничений по времени решения. При работе с реальными экспертами полноценную настройку какого-либо метода взаимодействия на работу по этим критериям невозможно организовать, поскольку для нее требуются значительные затраты времени, превышающие все возможные для работы экспертов сроки в десятки и сотни тысяч раз. При замене реальных экспертов виртуальными, обладающими подобными характеристиками в каком-либо виде профессиональной деятельности, данная задача может быть эффективно решена за приемлемое время.

Следует отметить, что без создания полноценного искусственного интеллекта, соизмеримого или превышающего по своей эффективности интеллект реального эксперта, решение данной задачи в общем случае невозможно. В настоящее время речь может идти лишь о создании модели виртуального эксперта только в частных случаях, при решении конкретных практических задач, которые по силам как людям – естественным интеллектуальным агентам, так и компьютерным программам – искусственным интеллектуальным агентам. Выводы же, полученные при тестировании какого-либо метода организации коллективной работы с использованием концепции виртуальных экспертов при решении данной ограниченной задачи для этого метода, можно распространить и на другие задачи, в которых пока невозможно полноценно смоделировать виртуальных экспертов.

Были выработаны следующие требования к компьютерной модели виртуального эксперта.

1. Для данной практической задачи есть методика тестирования людей и виртуальных экспертов по способностям и существует возможность точного измерения этих способностей, позволяющего ранжировать экспертов по качеству работы.

2. Есть возможность создания программных интеллектуальных агентов, способных заменить реальных экспертов для данной практической задачи. Другими словами, модель виртуального эксперта должна обладать способностью проходить тест Тьюринга.

3. Задача должна решаться интеллектуальными агентами с использованием таких методов, которые позволяют применять настройку этой программы на разные уровни точности решения, то есть имитировать различные способности виртуального эксперта

4. Модель виртуального эксперта по результатам работы в данной сфере профессиональной деятельности должна полностью замещать реального эксперта с такими же параметрами.

Этим требованиям может удовлетворить достаточно большое количество интеллектуальных задач, решаемых людьми и вычислительными программами, например, задача о назначениях [4], задача формирования инвестиционного портфеля [5], задача коммивояжера [6].

По итогам многочисленных экспериментов были сделаны следующие выводы:

1. Показана принципиальная работоспособность метода генетического консилиума в самых разнообразных сферах интеллектуальной деятельности.

2. Применение метода приводит к эффекту «усиления интеллекта» за счет включения в итоговое решение элементов наилучших решений и их комбинаций.

3. Генетический консилиум может быть использован для быстрого согласования решений экспертов в условиях дефицита времени и неполной информации об объекте принятия решений, так как позволяет эффективно воздействовать интуицию и прошлый опыт экспертов.

4. Метод позволяет ЛПР оперативно направлять ход обсуждения в требуемое русло не методом административного нажима, а «вбросом» в текущий процесс обсуждения свежих идей, ограничений и информации о дополнительных ресурсах.

5. ЛПР наряду с получением консолидированного решения консилиума может оперативно оценивать творческий потенциал экспертов.

6. Сетевая форма организации консилиума позволяет подключать к работе экспертов, находящихся на далеких расстояниях, консолидируя в чрезвычайных условиях лучший экспертный потенциал.

7. Внесение асинхронных принципов взаимодействия экспертов в генетическом консилиуме позволяет на 20–40 % сократить время выхода на консолидированное решение.

Список литературы

1. Хиценко, В. Е. Самоорганизация в социальных системах. Эволюционный менеджмент : реф. обзор / В. Е. Хиценко. – Новосибирск : НГТУ, 1993.

2. Протасов, В. И. Тестирование метода интеллектуального консилиума для применения в сфере управления и образования : сб. трудов Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании», г. Екатеринбург, февраль 2009 / В. И. Прота-

сов, З. Е. Потапова, Л. В. Маркарян и др. – Екатеринбург : Изд-во Рос. проф.-пед. ун-а, 2009. – С. 193–195.

3. Протасов, В. И. Квалиметрия метода генетического консилиума в образовании : материалы научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» 3–4 февраля 2009 г. / В. И. Протасов, З. Е. Потапова, П. Д. Рабинович, В. В. Созонов. – М. : Изд-во «1СПаблишинг», 2009. – С. 62–66.

4. Протасов, В. И. Решение многокритериальной задачи назначений методом генетического консилиума / В. И. Протасов, Н. И. Витиска, Е. А. Шустов // Российский экономический интернет-журнал. – 2003.

5. Протасов, В. И. Решение задачи формирования инвестиционного портфеля кластером компьютеров с использованием метода «каскадного усиления интеллекта» / В. И. Протасов, Н. И. Витиска, Е. А. Шустов // Российский экономический интернет-журнал. – 2003.

6. Протасов, В. И. Исследование эффективности метода генетического консилиума при решении задачи коммивояжера / В. И. Протасов, Н. И. Витиска, Е. А. Шустов // Электронный журнал «Известия Челябинского научного центра», – 2004. – № 1 (22) янв.-март.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК ФАКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ¹

Современные ценности и идеи российского образования, сформулированные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., основаны не только на изменении методики преподавания в стенах школы, но и на идее интеграции образования с другими социальными институтами и структурами.

«Государство во многом ушло из образования, которое вынуждено было заняться самовыживанием, в значительной мере абстрагируясь от реальных потребностей страны. В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности» (Концепция модернизации... С. 5).

Безусловно, образование при любой организации системы служит одним из краеугольных камней культуры, детерминируя общие ценностные и смысловые установки граждан общества. Одной из особенностей российского образования конца прошлого столетия является замкнутость системы образования; обособленность общего образования от профессионального и от других социальных структур. Как следствие такой обособленности, возникли определенные проблемы, и в сфере образования, и в широком социуме... Для образования такая обособленность послужила, в частности, источником формализма – отношения к образованию как к формально-ритуальной деятельности, не имеющей прикладной ценности. Следствия разрыва для социума – сложность в формировании целенаправленной кадровой политики; размытость критериев социальной стратификации; а более конкретно – проблема нехватки квалифицированных кадров в учреждениях, предприятиях и организациях всех уровней.

В данной статье исследована образовательная ситуация сельских школ Красноярского края. Одной из целей исследования было выявление представлений школьников о собственном образовании как о механизме социализации, средстве социальной успешности. Ребятам были заданы вопросы о том, каковы их представления об успешности; каков их профессиональный выбор, на чем этот выбор основывается.

Отношение к образованию в большой степени зависит от профессиональных перспектив учащихся. Если учащийся рассматривает школьное обучение как средство жизненной успешности, то у него возникает мотивация на учебную деятельность.

Под профессиональной перспективой мы понимаем наличие у школьника представлений о своем профессиональном будущем в залоге

¹ Подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Грант № 07-06-00143а.

деятельности. В традиционной аналитической триаде – когнитивный–эмоциональный–поведенческий – для нас наиболее важен аспект действия. Безусловно, важно представление школьника о том, что такое успех, значимо его отношение к миру профессий. Но для нас наиболее важен существующий у школьника в явном или имплицитном виде план собственного профессионального развития, планирование своей деятельности по реализации профессиональных планов. Мы не используем формулировки «деятельность по достижению жизненного успеха», потому что вопрос о том, насколько планирование жизни базируется на мотиве достижения успешности, еще является открытым и будет предметом дальнейших исследований.

Аспекты (компоненты) профессиональной перспективы:

- представление о том, что такое успешность;
- видение мира профессий;
- оценка своей позиции на рынке труда;
- знание средств и механизмов достижения успешности;
- субъектное отношение к собственной успешности.

Раскроем содержание этих аспектов. Под «представлением об успешности» подразумевается представление о том, что является жизненным успехом для данного человека. В идеальном случае такое представление должно служить нитью Ариадны в процессах профильного обучения и профессионального выбора. Так, определившись со своими ценностями, интересами и потребностями, школьник формулировал бы свои жизненные притязания. Исходя из притязаний, определял бы, какая профессиональная деятельность позволяет достигнуть желаемого, и следовательно, какой должна быть образовательная траектория. Тот факт, что такая схема редко встречается в образовательной действительности, не говорит о ее утопичности. С нашей точки зрения, такая схема может послужить основой для профориентационной работы с учащимися.

«Видение мира профессий» в данном случае означает наличие у школьника представлений о «реальной» жизни, о социально-экономической ситуации окружающего его мира. Так, в этом аспекте важно знание школьников:

- об экономической ситуации в стране и в собственном районе;
- знание того, какие предприятия (места работы) и рабочие посты (профессии, специальности) существуют в досягаемых для него территориях;
- каково содержание трудовой деятельности по этим профессиям;
- каковы условия труда в этих профессиях и какие они дают возможности для самореализации.

Оценка школьником своей позиции на рынке труда связана, в первую очередь, с его владением ресурсами. Важно то, как школьник оценивает свои преимущества на рынке труда, что именно рассматривает в качестве средства достижения успеха. Знание средств и механизмов достижения ус-

пешности – это представление школьников о том, как можно стать успешным. В предыдущих исследованиях выявлено, в частности, представление мальчиков-старшеклассников о том, что средством для достижения жизненного успеха – особенно высокий экономический статус – является преступная деятельность.

Субъектное отношение к собственной успешности можно считать результирующим в перечне аспектов профессиональной перспективы. Как итог перечисленных психологических процессов формируется позиция школьника по отношению к собственной успешности, представление о том, может ли он достигнуть успеха, стоит ли прилагать усилия, а если стоит – то в какой области.

Исследование, осуществляемое в ходе реализации программы «Интеграция ресурсов социума в решении задач модернизации образования (на примере сибирского села)», было проведено исследовательской группой Сибирского федерального университета совместно с Агентством по образованию Красноярского края в период с сентябрь по ноябрь 2007 года.

В исследовании приняли участие районы Красноярского края: Березовский, Шушенский, Назаровский, Курагинский, п. Солонцы.

Для данного опроса использовалось пять видов анкет: для глав сельских советов, для директоров школ, для педагогов школ, для учащихся 9–11-х классов и для родителей учащихся.

Анкеты были анонимными, содержали вопросы как открытого, так и закрытого типа. Всего в исследовании приняло участие 156 школьников 9–11 классов. Из них 98 ребят – учащиеся 9-го и 10-го классов (63 %) и 58–11-классники (37 %). 62 % опрошенных учеников – девушки, 38 % – юноши.

В ответ на вопрос «Что для тебя значит “жизненный успех”»? – ребята сельских школ в качестве главного условия успеха выбрали ответ «дружная семья» (76 %). Следующим по значимости среди предложенных вариантов жизненного успеха является ответ "материальное благополучие". Самый редкий ответ на вопрос о содержании жизненного успеха – слава, известность, желание быть как все.

В «Концепции модернизации российского образования» основанием реформ назван переход российского общества к рыночной экономике, и шире – к рыночному образу жизни. Несмотря на это обстоятельство (а может быть, и в связи с этим), наиболее значимой ценностью – не только школьников, но и взрослых, – является семья. Но все же на втором месте – материальное благополучие. Каково мнение школьников относительно условий приобретения материального благополучия и роли профессии в этом?

Но вопрос о причине выбора будущей профессии наиболее часто встречается ответ «профессия интересна мне». Следующими по значимости выделены мнения, что «этот профессия является очень нужной», обеспечивает хорошие перспективы (рис. 1).

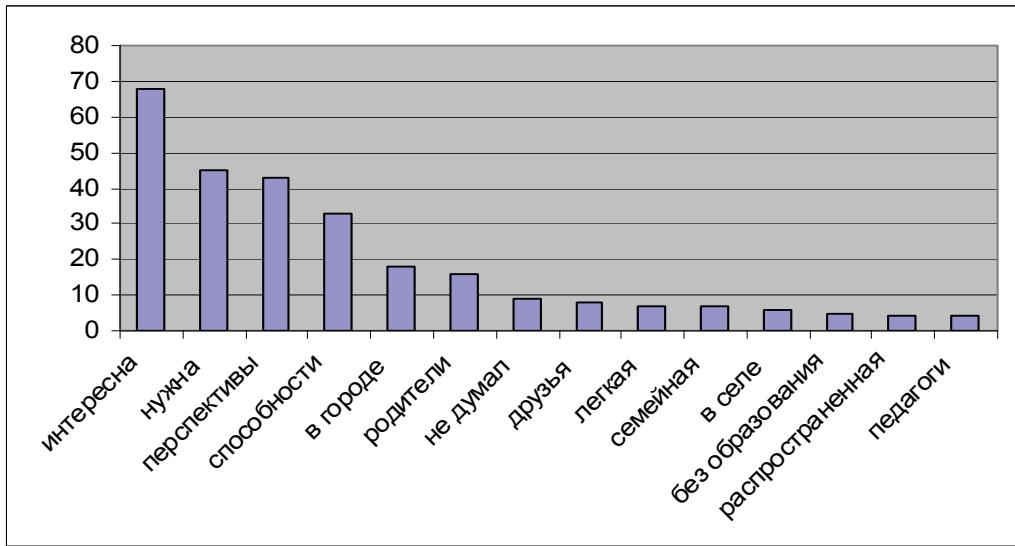


Рис. 1. Распределение ответов старшеклассников на вопрос «Почему ты выбрал эту профессию?»

Можно констатировать не самую сильную связь между выбором профессии и планами жизненной успешности. На первом месте среди причин выбора будущей профессии – ее интерес для школьника, хотя уже на втором – востребованность профессии.

В качестве ключевого нововведения в «Концепции модернизации...» предложен переход на профильное обучение. В ответ на вопрос: «Какой из предложенных профилей обучения ты бы выбрал или выбрал уже» на первом месте физико-математический профиль, на втором – выбор социально-экономического, психолого-педагогического, гуманитарного, торгово-коммерческого профилей (рис. 2).

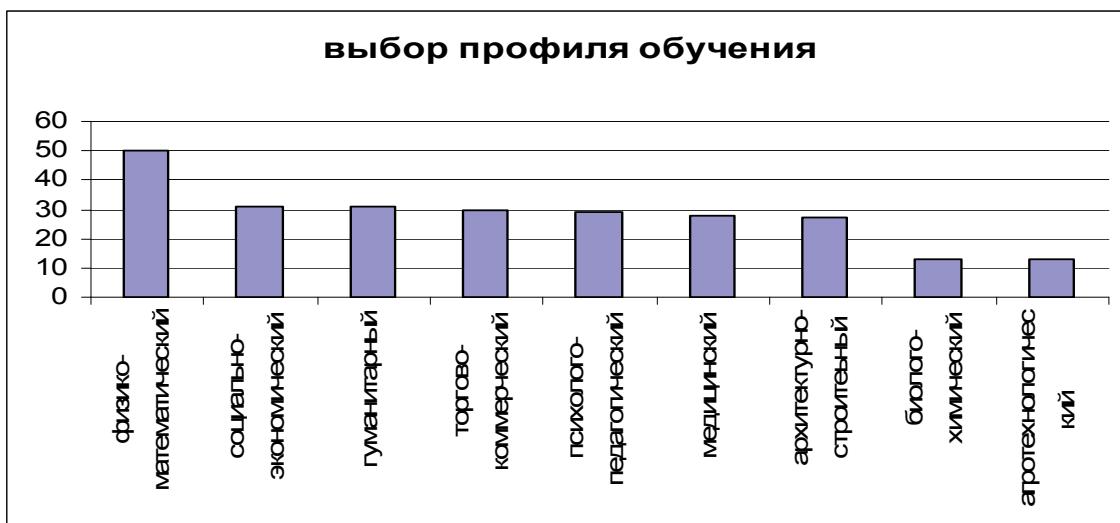


Рис. 2. Ответы старшеклассников на вопрос «Какой из предложенных профилей обучения ты бы выбрал или уже выбрал?»

Эти результаты также свидетельствуют о слабой связи между обучением, профессиональными планами и будущей жизненной успешностью. Большинство школьников выбрали физико-математический профиль обучения, но очень малая часть из них собирается связать профессиональную деятельность с этой сферой.

Отношение школьников к обучению по сельскохозяйственному профилю различно. 50 % учащихся определили, что это полезно и нужно, однако в 27 % ребятам даже нечего сказать по данному вопросу, так как обучение по сельскохозяйственному профилю не ведется и ребята не имеют даже представления о нем (рис. 3).

Рис. 3 Ответы старшеклассников на вопрос «Каково твое отношение к подготовке школьников по сельскохозяйственному профилю?»

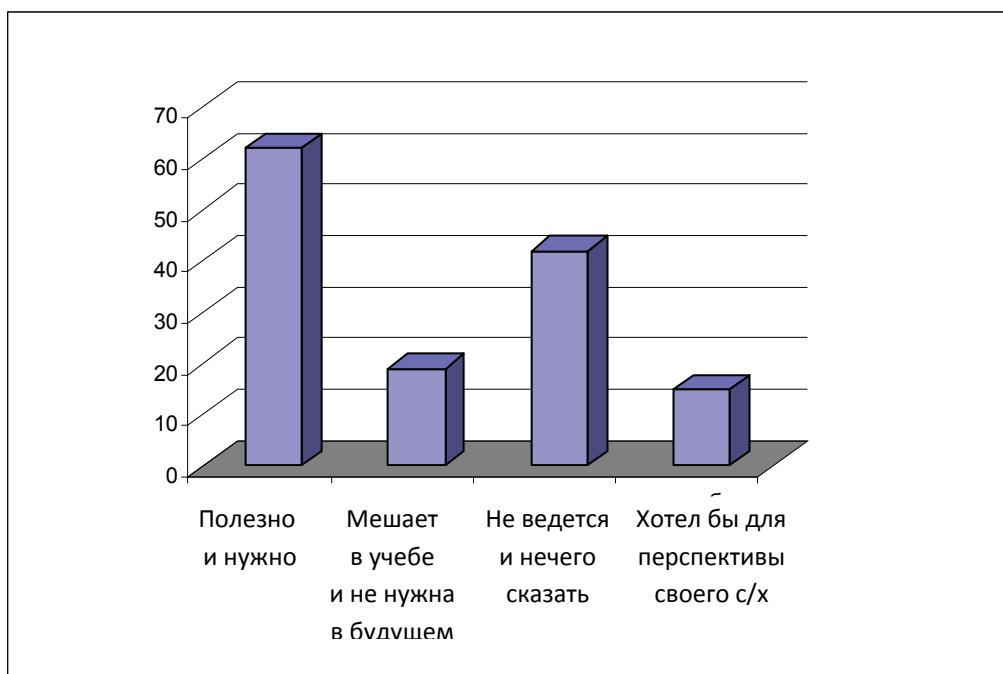


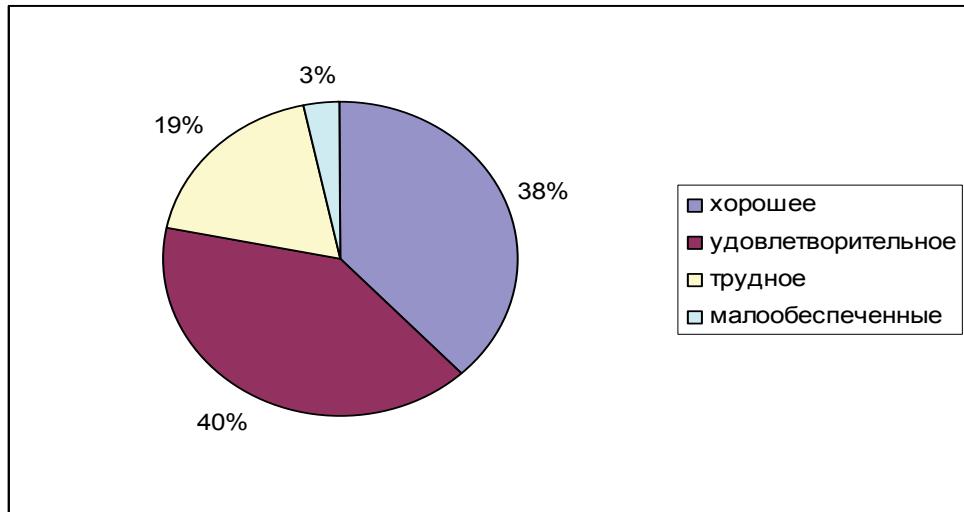
Рис. 3. Отношение школьников к обучению по сельскохозяйственному профилю

Напомним, что в исследовании принимали участие школьники, проживающие в селе. В целом можно утверждать, что обучение по сельскохозяйственному профилю благоприятно воспринимается школьниками.

Важным аспектом «социально-экономического мировоззрения» является самооценка материального положения семьи. Так, если ребенок считает материальное положение родителей удовлетворительным, то с большой долей вероятности он будет следовать родительскому примеру успеха. Если же нет – то, в лучшем случае, будет искать другие модели самоопределения.

На рис. 4 отражено распределение ответов на вопрос «Как бы ты оценил материальное положение своей семьи?» 40 % школьников оценили ма-

териальное положение своей семьи как «нормальное, особой нужды нет, но крупные покупки делать не в состоянии». В 38 % – как «вполне хорошее, семья почти ни в чем себе не отказывает». В 19 % семей «трудное положение, не хватает на хорошую одежду, но питаемся нормально», 3 % относят себя к малообеспеченным.



*Рис. 4. Ответы старшеклассников на вопрос
«Как бы ты оценил материальное положение своей семьи?»*

На вопрос о средствах достижения успеха – «Как ты думаешь, какие качества или условия сегодня необходимы молодому человеку, чтобы добиться успеха в жизни» ребята на первое место поставили трудолюбие, затем – профессионализм и коммуникабельность (рис. 5).

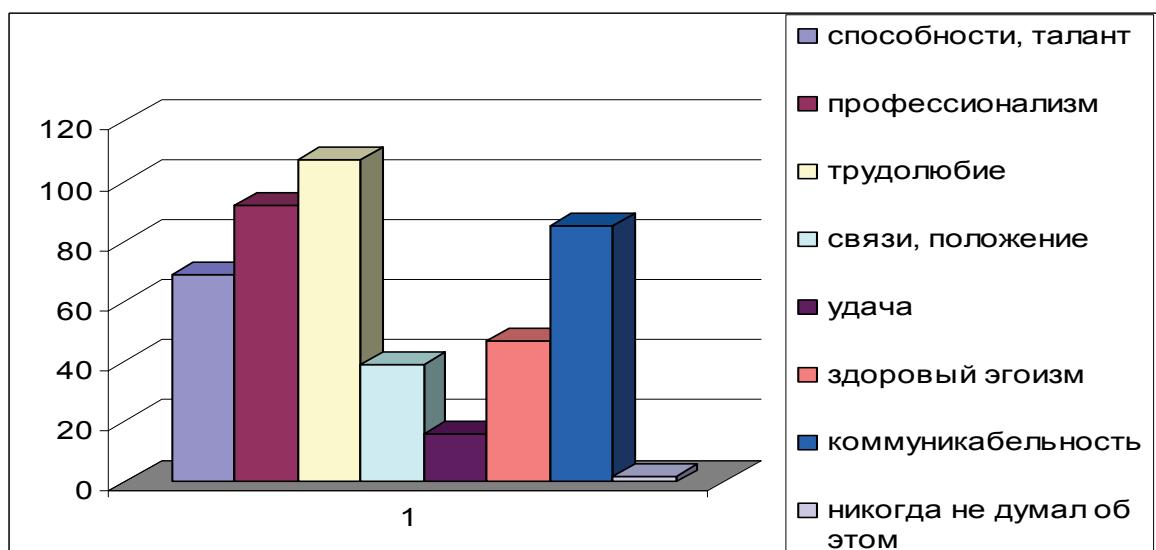


Рис. 5. Качества, помогающие человеку добиться успеха в жизни

Эти ответы дают основание для оптимистических прогнозов. Сочетание «трудолюбие, профессионализм и коммуникабельность» свидетельствует о том, что ребята верят, что добиться успеха в жизни можно за счет собственных усилий, реализующихся как профессионал.

Подводя итоги того аспекта исследования, который касается вопроса об интеграции различных социальных структур как о средстве развития образования, можно сделать следующие выводы.

– Среди ценностей старшеклассников сельских школ на первом месте – ценности семьи. Поэтому профессиональная (рыночная) успешность для ребят важна, но в первую очередь как средство для построения семьи.

– Профильное образование в его современном виде не представляет полноценного ресурса для будущей профессионализации в силу ограниченности выбора профилей. Необходима профилизация с учетом специфики места проживания ребенка. Так, в данном исследовании выявлено, что у трети школьников сельских районов нет сельскохозяйственного профиля.

– Интеграция социальных структур как средство становления нового образования пока представлена двумя организационными формами: введением специализированных профилей обучения в старших классах (в данном исследовании – сельскохозяйственного профиля) и примером людей из близкого окружения школьников, как правило – родителей.

Нам представляется необходимым введение других форм интеграции социальных структур:

- участие школьников в социальных проектах;
- включение школьников в профессиональную и общественную деятельность села;
- организация связей среднее образование – профессиональное образование – производственная деятельность.

Разработка содержания и форм таких связей является темой дальнейшей работы как работников образования, так и представителей органов управления, производства и бизнеса.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002.
3. Канн, У. Профориентация и рынок труда / У. Канн // Перспективы. – 1989. – № 4.
4. Константиновский, Д. Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности / Д. Л. Константиновский. – М., 2000.
5. Лукина, А. К. Объединение культурно-образовательных ресурсов социума с целью повышения качества образования и успешной социализации личности в современных условиях / А. К. Лукина// Образование и социализация личности в современных условиях : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. – Красноярск, 2004.
6. Морено, М. Л. К интеграции профориентации и общего образования / М. Л. Морено // Перспективы. – 1989. – № 4.

О ПРОБЛЕМЕ СТАНОВЛЕНИЯ САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА ДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Согласно обету В.И. Вернадского, человечество вступило в психо-
зойскую эру. Мудрецы XIX и XX веков возвели конфликт в ранг вечного
двигателя естественной, социальной и индивидуальной истории.
В свете недавнего юбилея теории эволюционирования видов Ч. Дарвина
естественная борьба за существование уничтожает не всегда так одно-
значно слабые виды. Становится актуальной работа П. А. Кропоткина
«Взаимная помощь в мире людей и животных как фактор эволюции».
З. Фрейд описал конфликт между «Я», «Оно» и «Сверх-Я» как индиви-
дуальную историю личности. К. Маркс создал универсальный механизм
развития общественной истории как конфликт противоборствующих
классов. Социальные технологии сегодняшнего времени сложили кон-
фликтологические гимны, а журналисты фактически даровали конфликт
как право на социальное убийство людей.

По мнению А. Г. Асмолова, в настоящее время активно развивается
третье направление практической психологии как идеологии консолидации
общества. В ходе разработки этого направления практическая психология
выходит за границы образования в общество и дерзко претендует на миро-
воздренческую идеологическую роль, роль конструкта толерантного образа
жизни как социального обеспечения согласия и доверия непохожих и раз-
личных людей. Под девизами «Разные, но равные», «Позволь другим быть
другими», «Влюбленным можешь ты не быть, но толерантным быть обяз-
ан» мы можем перейти в сознании от мира, где царствует конфликт, где
борьба возводится в наивысшую ценность, к миру согласия, сотрудничест-
ва, взаимодействия, эмпатии и гармонии. Именно эта линия развития прак-
тической психологии позволяет открыть экзистенциальный смысл реаль-
ной действительной психологии свободного человека, о создании которой
мечтал Л. С. Выготский, четко разграничить глобальное мировоззренче-
ское отличие между двумя активно используемыми сейчас психологиями:
манипулятивной безразличной психологией выживания в условиях миро-
вого финансово-экономического кризиса и культурно-исторической дея-
тельностной психологией жизни как проектом создания гражданского об-
щества, уважающего право другого человека быть другим. По замечанию
известного философа М. Фуко, первая психология относится к «фискаль-
ным наукам» и выполняет функцию социального контроля в повседневном
наблюдении государства за поведением своих подданных. В рамках куль-
туры полезности социологические опросы выполняют функцию социоло-
гических допросов, а социально-психологические вопросы преврати-
лись в «допросники». В результате, «фискальные» психология и социоло-

гия подводят своего «социального хозяина», так как начинают плохо справляться с предназначеннной для них функцией. Взамен социологического и психологического мониторинга реальных обстоятельств они преподносят «социальному хозяину» то, что он хочет услышать, функционируют по принципу плохого официанта «чего изволите» и не справляются с задачами социального контроля в государстве. Эти «фискальные науки» снабжают готовым набором рецептов в стиле манипулятивной психологии Д. Карнеги тех, кто, по выражению Э. Фромма, хочет «обладать многим», но не может и не смеет «быть многим». А это значит, что психология выступает как своеобразный фактор эволюции общества и от психологии и других социальных и поведенческих наук зависит проектирование определяющих механизмов дальнейшего развития общества.

Благодаря практической психологии образования поставлены и решены задачи перехода от унифицированной педагогики дрессуры «знаний, умений, навыков» к культурно-исторической педагогике, общество осознало миссию образования как пути достижения профессионального и личностного успеха, которая способствует формированию культуры обращения к практическому психологу как к профессиональному в сфере человековедения, переходу к профессиональному образованию как к системной социализации личности, объясняет управленцам смертельную опасность профилизации школы, ограничивающую профессиональную и социальную мобильность личности.

По представлению Д. И. Фельдштейна, в сложившейся ныне ситуации глобального кризиса (демографического, экологического, социально-экономического, энергетического) в качестве главных в образовании выдвинулись задачи гуманизации общества, и потому как особая цель – гуманизация образования, расширение его сфер и повышение уровня, при более широкой подготовке профессионалов, обеспечивающей маневренность в усвоении и реализации знаний, способности более развернутого и в то же время глубокого взаимодействия в решении жизненно важных общих проблем.

В качестве основной цели высшего образования объективно всегда выступает обучающийся субъект будущего – его формирование как профессионала. Уже сейчас от него (человека) требуется небывало высокий уровень психической пластичности и адаптивности. Именно поэтому усложняются и углубляются задачи познания человека как субъекта действия. При этом одним из наиболее сложных и наименее изученных здесь является вопрос взаимодействия субъектов разного уровня, разного статуса, разных по мировоззрению и отношению к действительности, по месту в обществе, разного объема (от индивида до конкретных обществ) и характера их действия, во-первых; форм, уровней, типов социального действия, во-вторых. Под влиянием глобальных перемен в сегодняшнем мире постепенные количественные изменения в познавательных возможностях,

структуре мыслительных операций, потребностно-мотивационной сфере, сознании человека переросли в новые качественные характеристики. Возросший прессинг информационного поля на человека требует выработки новых приемов и познавательной деятельности, и деятельности по усвоению норм взаимоотношений. Изменилась структура и системные связи взаимодействия людей. В целом произошли коренные изменения в сущностных характеристиках субъекта социального действия. Выдвинулись качественно новые требования к человеку, к его активной личностной позиции, пониманию и мобилизации его субъектности, самосознанию, самоопределению, творческой саморегуляции. Все это актуализирует роль и значение психологической науки, призванной вести поиск условий, возможностей, механизмов взаимодействия субъектов на всех уровнях их представленности, исходя не только из современной ситуации развития, но и из тенденций будущего.

Именно тщательный отбор выработанного в сложных поисках действенного, позитивного в понимании человека, его изменений и изменений самих знаний о нем, открывает возможности для дальнейших продвижений в раскрытии сущности человека и как носителя развития, и как организующего начала в этом развитии.

Что может человек? Как интенсифицировать его деятельность по преобразованию мира природы (в новом ее понимании и согласии с ней) и по преобразованию общественных отношений? И как выявить и расширить возможности саморазвития человека? При всей многомерности и многоаспектности данного комплекса вопросов стержневой выступает проблема определения места человека, его позиции в системе социальных связей, выявление, цитируя слова А. Н. Леонтьева, «ради чего и как использует человек врожденное ему и приобретенное им» [7].

Проблема самосознания впервые была поставлена Л. С. Выготским, который рассматривал самосознание, как генетически более высокую форму сознания, как этап развития сознания, подготовленный развитием речи, произвольных движений и ростом самостоятельности. А. Н. Леонтьев, рассматривая данную проблему, пишет о том, что в осознании человеком себя как личности надо различать знание о себе и осознание себя. А. Г. Спиркин понимает самосознание как осознание и оценку человеком своих действий, результатов, мыслей, чувств, интересов, целостную оценку самого себя и своего места в жизни. С. Л. Рубинштейн описывает самосознание как продукт развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит глубокое переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека, образует самое сокровенное и основное содержание его внутреннего существа, определяющее мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни [6].

Исходным, методологически важным вопросом при изучении проблемы самосознания, с точки зрения И. И. Чесноковой, является выяснение соотношения между сознанием и самосознанием. Она считает их однопорядковыми явлениями, разделить которые можно только в абстракции, так как в реальной жизнедеятельности индивида они едины. Разница же между этими явлениями состоит в том, что если сознание ориентируется на весь объективный мир, то объектом самосознания является сама личность. В самосознании она выступает и как субъект, и как объект познания. И. И. Чеснокова определяет самосознание как сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целостное образование – представление, а затем в понятие собственного Я как субъекта, отличного от других субъектов; формирование совершенного, глубокого и адекватного образа Я [9. С. 30].

В психологии существуют различные мнения относительно компонентов, входящих в структуру самосознания. Так, В. С. Мерлин включает в структуру самосознания четыре компонента: сознание своей тождественности, сознание собственного Я, осознание своих психических свойств и определенную систему социально-нравственных самооценок. Л. Д. Олейник указывает на шесть компонентов данной структуры: самочувствие, самопознание, самооценка, самокритичность, самоконтроль и саморегуляция.

Из современных подходов к решению вопроса о структуре самосознания выделяется концепция В. С. Мухиной, согласно которой центральным механизмом структурирования самосознания является идентификация. Присвоение структуры самосознания осуществляется через механизм идентификации с именем, со специальными образцами, развивающими притязания на признание, с полом, с образом Я в прошлом, настоящем и будущем, наконец, с теми общественными ценностями, которые обеспечивают бытие личности в социальном пространстве. Второе рождение личности связано с формированием мировоззрения, с построением связной системы личностных смыслов. Здесь механизм идентификации действует на эмоциональном и когнитивном уровнях. Развитая личность ориентируется на идеологию, мировоззрение и прогнозирует себя в будущее, формируя идеальный образ своей жизненной позиции, эмоционально и рационально идентифицируется с ним и стремится соответствовать этому образу [5. С. 84–89].

В. В. Столин, рассматривая человека как субъекта деятельности, проявляющего свою активность на разных уровнях, отмечает, что у индивида формируется адекватный его общественному и деятельности существованию образ самого себя (феноменологическое Я). И далее: «Процесс развития самого субъекта, рассмотренный под углом зрения возникновения его

феноменального Я, обладающего важными функциями в деятельности субъекта, и есть процесс развития его самосознания». Продолжая соотносить процессы самосознания с уровнями активности человека как организма, индивида и личности, В. В. Столин выделяет три уровня самосознания:

1) «самовыделение и принятие себя в расчет (в двигательных актах)»;

2) самосознание индивида, то есть принятие точки зрения другого на себя, идентификации с родителями, с ролями, становление самоконтроля;

3) самосознание личности как выявление своей социальной ценности и смысла бытия, формирование представления о своем прошлом, настоящем и будущем.

Основываясь на этой разноуровневой модели самосознания и развивая идею А. Н. Леонтьева о личностном смысле, В. В. Столин приходит к выводу о существовании единицы самосознания – «смысла Я» – частично тождественного самооценке и выполняющего адаптивную функцию в отношении к деятельности субъекта. Смысл Я порождается, по мнению В. В. Столина, как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляется в самосознании в значениях (когнитивных конструкциях) и эмоциональных переживаниях.

Таким образом, осознание себя личностью основывается на решении внутренних противоречий, порождаемых реальной действительностью, что определяет диалогический характер самосознания личности. И именно в процессе многочисленных внутренних диалогов формируется образ Я, следовательно, как пишет В. В. Столин: «Образ Я – продукт самосознания» [8. С. 182].

К этой же мысли приходит И. С. Кон, в творчестве которого проблема человеческого Я занимает большое место. «Совокупность психических процессов, – пишет он, – посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный образ Я [2. С. 9]. Важно отметить, что под образом Я И. С. Кон подразумевает установочную систему личности, включающую отношение к самому себе, осознание и самооценку своих отдельных свойств и качеств, а также целостный образ себя; описание своих социально-психологических качеств; физические характеристики – восприятие и описание своего тела и внешности. Такая трактовка термина «образ Я» близка широко употребляемому в зарубежной литературе понятию «Я-концепция», обозначающему в наиболее распространенном его понимании «совокупность всех представлений индивида о себе» (Р. Уайли, М. Розенберг).

Исследования природы общения приводят М. И. Лисину к выводу о становлении образа самого себя в общении. Она называет его аффективно-когнитивным образом, неразрывно связанным с собой отношением к себе (самооценкой) и представлением о себе. М. И. Лисина утверждает, что представление о себе берет начало в восприятии, в дальнейшем его образ

перерабатывается в памяти, обогащается наглядным мышлением и чисто умозрительными схемами. Образ Я динамичен и постоянно развивается. Он меняется не в деталях, качественно весь образ преобразуется в целом. М. И. Лисина выделяет два основных источника построения образа Я:

- 1) опыт индивидуальной деятельности человека;
- 2) опыт общения с другими людьми [3. С. 120–126].

Таким образом, в отечественной психологии оформилась следующая эвристическая последовательность: сознание – самосознание – образ Я. Идентичность в той или иной мере трактовалась как вариативный эквивалент самосознания.

Подводя итог всему вышесказанному, заключаем, что в современной психологии под самосознанием понимают совокупность психических процессов и их интеграцию, посредством которых человек осознает себя. В результате этого осознания человек получает ряд представлений о самом себе, целостная система всех этих представлений является образом Я личности. Оперирование термином «самосознание» в отечественной психологии соответствует термину «Я-концепция» в западной психологии.

Ключевым моментом в изучении генезиса самосознания является вопрос о факторах, влияющих на развитие самосознания человека. В. С. Мухина выделяет несколько таких факторов. Во-первых, это отношения, складывающиеся между родителями и ребенком с первых дней его жизни. Еще одним важным фактором, оказывающим влияние на развитие самосознания, В. С. Мухина считает место, где протекает жизнь человека. Непосредственно связан с этим фактором и следующий – стиль и содержание культуры, к которой принадлежит человек.

Наименее изученным в этой области служит вопрос о влиянии образования, и в частности, высшего и профессионального, на становление самосознания и его репрезентации в образе Я личности. Вместе с тем проблема самосознания в отечественной психологии, прежде всего, связана с проблемой определения своего способа жизни.

Самосознание выступает в единстве личностной и профессиональной направленности, поскольку сознание себя в мире неразрывно связано с осознанием своих способностей и возможностей, приложенных к какой-либо области человеческой деятельности. Тогда профессиональное образование, призванное в соответствии с его новой гуманистической парадигмой целенаправленно создавать условия для развития личности, ее свободного и осознанного самоопределения и самореализации, может быть учтено и рассмотрено как фактор, способный оказывать влияние на развитие самосознания, становление идентичности и формирование образа Я личности.

Современные психологи отмечают, что в юности и молодости, в периоде от 15–16 до 21–25 лет, под воздействием определенных внешних и внутренних факторов образ Я приобретает отчетливые, выпуклые формы и

постепенно становится одним из главных компонентов психики, с которым человек не только соотносит свое поведение, но через него репрезентирует свою идентичность. Р. Шерман, Н. Фредман считают: «Люди имеют обыкновение создавать образы самих себя и действовать на их основе. Образы не только отражают какой-то прошлый опыт, но и сами формируют, строят будущее» [10. С. 21].

Весь секрет «настоящей жизни сводится, по сути, к следующему условию: необходимо иметь адекватное и реалистическое представление о себе, с которым можно жить. Нужно проникнуться здоровым уважением к самому себе, найти образ собственного Я, который приемлем, которому можно доверять, которого не нужно стыдиться и который в состоянии без всякого стеснения творчески развивать, вместо того чтобы скрывать и маскировать» [4. С. 30–31].

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии; Т. 5: Общие вопросы дефектологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982, 1983.
2. Кон, И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М., 1978.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986.
4. Мольц, М. Я – это Я, или Как стать счастливым / пер. с англ. М. Я. Мольц ; предисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. – М., 1991.
5. Мухина, В. С. Феноменология развития и бытия личности / В. С Мухина. – М., Воронеж, 1997.
6. Психология личности: хрестоматия. Т. 2. – Самара : Изд. дом «Бах-рах», 1999. – 544 с.
7. Психология развития человека как личности : избр. тр. : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. – М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – Т. 2. – 456 с.
8. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М., 1983.
9. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М., 1977.
10. Шерман Р. Структурированные техники семейной и супружеской терапии : руководство : пер. с англ. / Р. Шерман, Н. Фредман. – М., 1997.
11. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Москов. психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ КРАСНОЯРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА № 1 ДЛЯ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ КАК ЛОКАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АНТИКРИЗИСНОЙ ПРОГРАММЫ СИСТЕМЫ СПО

В настоящее время система СПО находится в сложном положении. С одной стороны, резко возросла популярность высшего образования среди выпускников школ и их родителей, и каждый год период набора нового потока студентов становится самым напряжённым моментом. С другой стороны, и потенциальные работодатели выпускников педагогических колледжей охотнее принимают в трудовой коллектив молодых специалистов с высшим, а не средним профессиональным образованием.

Это, безусловно, не все, но наиболее яркие показатели кризиса системы СПО. И для преодоления данной ситуации возможен такой ход, как расширение возможностей выпускников педагогического колледжа, повышение их конкурентоспособности на рынке труда. Одним из перспективных направлений подготовки будущих педагогов выступает инклюзивное образование, ставшее государственной политикой, о чём на федеральном уровне было заявлено в программе развития образования до 2020 года [1. С. 23]. Это соответствует и общемировым тенденциям к развитию включающего образования.

На протяжении второй половины XX века законодательства большинства стран – членов ООН менялись, отражая правовые документы, принятые этой организацией. Среди относящихся к теме инклюзии документов можно назвать Декларацию ООН о правах людей с интеллектуальной и психической недостаточностью, Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Конвенцию ООН о правах ребёнка, Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью и, наконец, Декларацию, принятую в июне 1994 года в Саламанке. Последняя обязывает правительства всех стран сделать «включение» детей с особыми потребностями приоритетной задачей [5. С.11–19].

Новый подход в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и др., получил признание в нашей стране относительно недавно. В 1994 году Всемирный институт по проблемам инвалидности (WID) получил грант на пропаганду философии независимой жизни и социальной модели инвалидности в России. Через три года, в 1997 году, была основана и зарегистрирована региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» [3. С. 3].

«Перспектива» установила партнёрские отношения с более чем 25 организациями в 20 российских регионах и четырёх странах СНГ, получила гранты, пожертвования и материальную поддержку более чем 20 фондов, частных компаний и российских государственных структур. «Перспектива» постоянно сотрудничает с Министерством образования, Комитетом по образованию и науке Государственной думы, Комитетом общественных связей Правительства Москвы, Федеральным агентством по труду и социальной политике и через своих региональных партнёров с десятками областных и муниципальных администраций [3. С. 8–9].

В мае 2007 года стартовала просветительская кампания по продвижению инклюзивного образования «Дети должны учиться вместе». Проект реализуется РООИ «Перспектива» совместно с региональными партнёрами в 20 городах России. Красноярск входит в двадцатку партнёров. Цели кампании – информирование общества об инклюзивном образовании, о необходимости включения детей с инвалидностью в общеобразовательный процесс, популяризация инклюзивного образования в России. Инклюзивное обучение определяется как «полное и активное вовлечение детей-инвалидов в обучение в условиях, максимально приближенных к условиям обучения их здоровых ровесников». Эта концепция инклюзивного образования отражает одну из главных демократических идей: что все дети ценны и являются активными членами общества. Внедрение инклюзивных подходов в педагогике полностью отвечает основным демократическим принципам и ценностям. Инклюзивное образование является общепризнанным правом каждого человека обучаться и воспитываться с учётом его индивидуальных особенностей, интересов и склонностей. Инклюзивное образование признаётся также полезным для всех детей и для общества в целом, поскольку способствует воспитанию толерантности [4. С. 15–22].

Тем не менее на сегодняшний день проблема ещё далека от своего решения. Из 450 тыс. детей с инвалидностью школьного возраста в России только 170 тыс. учатся (или лишь формально числятся) в общеобразовательных школах. Около 60 тыс. детей с особыми потребностями обучаются в специальных школах-интернатах вдали от родителей. 40 тыс. детей получают надомное обучение. Почти 200 тыс. детей вообще не получают образования и считаются «необучаемыми». В общеобразовательных школах дети с инвалидностью либо сегрегированы в специальных «коррекционных» классах, либо учатся поодиночке в обычных классах, но практически не получают никакой специальной поддержки, необходимой для полноценной учебы [2. С. 4].

В сентябре 2009 года начинается реализация краевой программы «Интеграция», направленной на решение проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной системы. Думается, что это станет первым шагом на пути к включающему образованию, поскольку в настоящий момент на этом пути ещё слишком много препон.

Препятствиями являются отсутствие доступного транспорта и инфраструктуры, недостаток информации о правах детей на получение образования и о том, как их обеспечить, страх родителей перед возможным усложнением жизни ребёнка, недостаточная информированность людей, не сталкивавшихся с проблемами инвалидов, об особенностях жизни и перспективах развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивные и интегративные классы, открывающиеся в общеобразовательных учреждениях, настоятельно требуют иного кадрового обеспечения или переподготовки работающих учителей. Учителя не знают, как включить ребёнка с инвалидностью в обычную школьную жизнь, как выстроить образовательный процесс, чтобы выполнять требования программы относительно целого класса детей и удовлетворить образовательные потребности «особого» ребёнка.

Педагоги образовательных учреждений изначально, то есть при получении профессиональной подготовки, ориентированы на иной контингент обучающихся. Учителя и воспитатели не имеют опыта общения с детьми с особыми потребностями в развитии, не знают основ коррекционной педагогики, не знакомы с коррекционно-развивающими методиками, поскольку до сих пор такие знания требовались в нашей системе образования узкому кругу специалистов: дефектологам, логопедам, психологам.

Нужда в педагогах, умеющих работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в ближайшем будущем продолжит возрастать (в связи с политикой государства, направленной на увеличение доступности образования детям с особыми образовательными потребностями – (современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики). Кроме того, педагогические кадры, работающие в сельских районах (откуда приходит и куда возвращается после обучения в колледже значительная часть наших студентов), зачастую лишены поддержки тех самых узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов, в то время как детей, которым нужна помощь подобных специалистов, довольно много.

Для реализации одного из приоритетных направлений Современной модели образования 2020 – «расширение возможностей обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях» – требуется подготовка нового педагогического ресурса [1. С. 23]. Отделение «Преподавание в начальных классах» КГОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 1 им. А. М. Горького» начало подготовку специалистов, способных работать с классами, в которые включаются дети с особыми образовательными потребностями.

Колледжем предпринята локальная попытка разрешения критической ситуации в системе СПО. Наш колледж является примером среднего профессионального учебного заведения, которое готово меняться, реагируя на

существующую кризисную ситуацию. Система подготовки студентов для работы в инклюзивных классах включает:

- учебный план для группы с дополнительной подготовкой в области коррекционно-развивающего обучения на отделении «Преподавание в начальных классах», который обогащён такими дисциплинами, как «Методики коррекционно-развивающего обучения», «Основы невропатологии детского возраста», «Основы логопедии», «Технологии инклюзивного образования»;
- учебная практика разных видов (психолого-педагогическая практика на базе коррекционных школ, практика пробных уроков в массовой и специальной школах);
- ряд специально разработанных программ, предусмотренных учебным планом;
- факультативы «Особенности работы с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья», «Нейропедагогика: методы индивидуализации образовательного процесса», «Развитие творческого мышления детей»;
- волонтерское агентство, открывающее возможность работать с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья, участвовать в акциях, популяризирующих идею инклюзии, получать опыт организации подобных мероприятий.

Сложившаяся в колледже система в настоящий момент не имеет альтернативы в Красноярском крае. Мы готовим в первую очередь учителей начальных классов для массовой школы. Наши студенты изучают методику преподавания по системе развивающего обучения, проходят практику в массовой школе, а значит, будут востребованы в общеобразовательных учреждениях. При этом наши студенты получают также дополнительную подготовку в области коррекционно-развивающего обучения: изучают соответствующие методики, проходят практику в специализированных школах, работают с семьями, имеющими детей с ОВЗ, в рамках практики и волонтёрской деятельности. Знания в области коррекционно-развивающего обучения, полученные студентами нашего колледжа, должны помочь им в будущей профессиональной деятельности в выстраивании образовательного процесса с максимальной пользой для учеников. Студенты приобретут психолого-педагогические компетентности, необходимые для работы с детьми с особенностями в развитии, смогут дифференцировать образовательные трудности детей и применять адекватные педагогические методы и приёмы. Мы предполагаем, что созданная система сформирует профессионально значимые качества студентов для работы в инклюзивных классах. Это, безусловно, повысит конкурентоспособность наших выпускников на рынке труда и сделает среднее профессиональное педагогическое образование более привлекательным в глазах потенциальных студентов.

Система функционирует второй год, и нам представляется полезным проанализировать её эффективность, с тем, чтобы при необходимости внести корректизы в работу данной системы.

В связи с обозначенной проблематикой вырисовывается ряд задач, требующих скорейшего разрешения.

1. Организация базовых площадок в школах и детских садах для прохождения педагогической практики.

2. Установление контактов с педагогами, начавшими работу с детьми с особыми образовательными потребностями.

3. Установление контактов с научными школами, занимающимися проблемами инклюзивного образования.

Мы готовы делиться собственными знаниями, умениями и опытом, и сами готовы учиться у более опытных коллег.

Список литературы

1. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики.

2. Инклюзивное образование // Годовой отчёт. Перспектива, 2005–2006.

3. «Перспектива»: 1997-2006 гг. // Годовой отчёт. «Перспектива», 2005–2006.

4. Развитие инклюзивного образования : сб. материалов / сост. Ю. Симонова, С. Прушинский. – М. : РОИ «Перспектива», 2007. – 48 с.

5. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех / ред. М. Перфильева. – Владимир : ООО «Транзит-ИКС».

Научное издание

**Педагогика развития:
кризис как условие и механизм развития**

Материалы 16-й научно-практической конференции
Красноярск, 22–24 апреля 2009 года

Ответственный за выпуск *Борис Иосифович Хасан*

Редакторы *Т. М. Пыжик, Е. Г. Иванова, М. В. Саблина*
Компьютерная верстка *М. С. Селезнев*

Подписано в печать 05.04.2010. Формат 60x84/16.
Бумага тип. Печать плоская.
Усл.-печ. л. 15,0. Тираж 350 экз. Заказ 1436

Издательско-полиграфический комплекс
Сибирского федерального университета.
Отпечатано в типографии ИПК СФУ.
660041 Красноярск, пр. Свободный, 82а