

Вестник Московского университета



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

Основан
в 1946 году

Серия 20

педагогическое
образование

2/2006

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Н.Х. РОЗОВ — *главный редактор,*
С.Д. СМЕРНОВ — *зам. главного редактора,*
Ю.А. СЕЛИВЕРСТОВ — *ответственный секретарь,*
В.И. ИЛЬЧЕНКО, Г.А. КИТАЙГОРОДСКАЯ, Е.А. КЛИМОВ,
В.И. КУПЦОВ, Н.Ф. ТАЛЫЗИНА

Редактор Л.Н. ЛЕВЧУК
Технический редактор Н.И. Матюшина
Корректор Н.И. Коновалова

Адрес редакции:

125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.
Тел. 203-31-28.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовой информации.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-9360 от 12 июля 2001 г.

Сдано в набор 05.09.2006. Подписано в печать 26.10.2006.
Формат 60×90¹/₁₆. Гарнитура Таймс. Бумага офс. № 1.
Офсетная печать. Усл. печ. л. 8,0. Усл. кр.-отт. 3,2.
Уч.-изд. л. 7,8. Тираж 398 экз. Заказ 580 . Изд. № 8281.

Ордена “Знак Почета” Издательство Московского университета.
125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Типография ордена “Знак Почета” Издательства МГУ.
119992, Москва, Ленинские горы.

Вестник НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ Московского университета

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 20

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ № 2 · 2006 · ИЮЛЬ–ДЕКАБРЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в шесть месяцев

СОДЕРЖАНИЕ

К нашим коллегам

Новый учебный год на факультете глобальных процессов	5
Клятва студента Московского университета	6

Актуальный вопрос

Сенько Ю.В. Определение цели педагогической подготовки в классическом университете	7
Розов Н.Х. Новая образовательная технология — говорящий учебник	12

Педагогические размышления

Садовничий В.А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании	15
Васильев В.А. О программе кандидатского экзамена по истории и философии науки (применительно к математическим специальностям)	35
Тихонов М.Ю. “Скажите государю...”, или Загадка графа П.Н. Игнатьева для средней и высшей школы	40
Виштак О.В. Некоторые аспекты конструктивных критериев электронных учебных материалов	55

Опыты практической педагогики

Титкова С.И. “Мы живем, потому что мы разные”: к вопросу о понимании иноязычного текста как условия профессиональной подготовки преподавателя вуза	64
--	----

Истории МГУ — четверть тысячелетия

Протоиерей Максим (Козлов). Профессора богословия Московского университета — выпускники Духовной академии	79
---	----

<i>Гутнов Д.А.</i> Русская высшая школа общественных наук в Париже как первый опыт неправительственного образования в России	86
Слово мэтра	
<i>Толстой Л.Н.</i> Общие замечания для учителя	94
Голоса молодых	
<i>Кузнецова А.К.</i> Глобализация и образование	99
<i>Тараканов Г.И.</i> Методическая разработка курса по макроэкономике продвинутого уровня	106
<i>Гутина Н.Б.</i> Преподавание иврита дошкольникам в комплексной системе подготовки к еврейской школе	113
События и годы	
<i>Александрова В.Г., Русецкая М.Н., Селивёрстов Ю.А.</i> Вести с Международных педагогических чтений	118
В перерывах между лекциями	
<i>Журавлева З.Е.</i> Прелесть и коварство языка	126
<i>Указатель статей и материалов, опубликованных в журнале "Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование" в 2006 г.</i>	127

CONTENTS

To our Students

The new academic year on the Global Processes Department	5
The Moscow University student oath	6

Matter of Topical Interest

<i>Senko Yu.V.</i> Goal determination for pedagogical training in a classic university	7
<i>Rozov N.H.</i> New educational technology — speaking text-book	12

Pedagogical Ideas

<i>Sadovnichy V.A.</i> University of XXI century. Thoughts of university education	15
<i>Vasiliev V.A.</i> On the program of candidate exam in history and philosophy of science (in relation to mathematics specialties)	35
<i>Tichonov M.Yu.</i> "Tell to Sovereign..." or The mystery of count P.N. Ignatyev for secondary and high school	40
<i>Vishtak O.V.</i> Some aspects of construction criteria for electronic teaching aids	55

Experience of Practical Pedagogics

<i>Titkova S.I.</i> "We exist because we are different": on understanding foreign language texts as a condition for professional training of university lectures	64
--	----

History of MSU — a Quarter of a Millennium

<i>Priest Maxim (Kozlov).</i> Moscow University's theology professors — graduates of Ecclesiastical academy	79
<i>Gutnov D.A.</i> Russian Social Sciences Higher School in Paris as the first experience of non-governmental education	86

The Word of Master

<i>Tolstoy L.N.</i> General remarks for a teacher	94
---	----

Voices of Youth

<i>Kuznetsova A.K.</i> Globalization and education	99
<i>Tarakanov G.I.</i> Methodological elaboration of a macroeconomics course for advanced level	106

<i>Gutina N.B.</i> Pre-school Ivrit teaching for in a comprehensive system of preparing for Jewish school	113
---	-----

Events and Years

<i>Alexandrova V.G., Rusetskaya M.N., Seliverstov Yu.A.</i> News from International Pedagogical Readings	118
--	-----

During the Intervals

<i>Zhuravleva Z.E.</i> Charm and perfidy of language	126
<i>Index of Articles and Materials</i> published in «Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Department» in the Year 2006	127

К НАШИМ КОЛЛЕГАМ

НОВЫЙ УЧЕБНЫЙ ГОД НА ФАКУЛЬТЕТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Сентябрь — удивительное время надежд и свершений, время праздника. Каждый из нас вспоминает свой первый класс, свою первую учительницу, свой первый успех в трудном и увлекательном деле, названном образованием.

Особенным это время является для первокурсников, поступивших на факультет глобальных процессов Московского университета. Вчерашние школьники, они с достоинством готовятся принять права и обязанности студентов первого университета нашей страны. Надеемся, что они сохранят научные, педагогические, творческие традиции нашей *alma mater*, сам дух *universitas*, обозначающий корпоративное единство студентов и преподавателей, всех связанных с университетом.

Студенческая пора — время собирания сил для всей дальнейшей жизни. Помнить об этом, использовать уникальные возможности образования и самообразования, существующие в Московском университете, не забывая и о том, что образованием единым не исчерпывается время студенческой жизни, — задача не из легких. Но не тот хорош, кто избежал соблазнов, а тот, кто сумел их преодолеть.

Университет — один из символов России. Где бы вы ни оказались в дальнейшем, помните об этом. В России и за ее пределами быть полезным своему университету — значит быть полезным России.

Настал очередной год обучения и на педагогическом отделении факультета глобальных процессов. Хочется пожелать нашим слушателям встретить тех, с кем можно будет обсудить и решить насущные для всех вопросы, разделить радость от открытий и от процесса постижения научной и житейской истин.

С удовольствием отмечаем, что рубрика журнала “Голоса молодых” непрерывно пополняется работами выпускников факультета. Надеемся, что и в дальнейшем интерес к педагогическому образованию в классических университетах не иссякнет.

Мы помним, что одной из глобальных проблем современности является образовательная революция, происходящая в мире. Не отстать от мира в решении важнейших образовательных вопросов, оставаться в фарватере наиболее прогрессивных тенденций мировой теории и практики для нас не просто пожелание, но жизненная норма.

Впереди долгий совместный путь.

Редакционная коллегия

КЛЯТВА СТУДЕНТА МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Я, студент Московского государственного университета имени Михаила Васильевича Ломоносова, вступая в университетское сообщество, торжественно клянусь:

- не жалеть времени и сил на постижение наук;
- использовать полученные в университете знания на благо своего Отечества;
- хранить и развивать славные традиции первого российского университета;
- заботиться о сохранении и приумножении достояния нашего университета;
- быть верным духу университетской корпорации и не забывать свою alma mater.

КЛЯНУСЬ! КЛЯНУСЬ! КЛЯНУСЬ!

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Ю.В. Сенько

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Подготовка выпускников классических университетов к педагогической деятельности, сочетающейся с приобретением навыков научно-исследовательской деятельности, является системообразующей функцией высшей школы, обеспечивающей ее развитие. Классическое университетское образование изначально представляет собой единство двух компонент — научной, предполагающей фундаментальное изучение определенной области общественно-природных отношений, и педагогической, обеспечивающей подготовку к профессиональной преподавательской деятельности.

Каким быть (или не быть) современному педагогу? На этот вопрос отвечают различные инстанции — от Министерства образования и науки РФ и Российской академии образования до конкретных учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогов, — и, конечно же, сами педагоги. В поиске ответа на него разрабатываются каррикулы, профессиограммы, стандарты (за короткий срок уже третьего (!) поколения), предпринимаются попытки определить ключевые компетенции современного педагога. И этот поиск кажется вполне обоснованным: ведь цель — модель будущего результата деятельности. Поэтому нельзя заниматься подготовкой “хорошего” педагога, не имея для этого соответствующей модели.

Однако ознакомление с перечнем того, что “должен знать и уметь” педагог, не вызывает удовлетворения. И дело даже не в том, соответствует ли этот перечень принципам полноты и предметной определенности, является ли эффективным руководством к действию. Вопрос в том, что, обладая даже всеми означенными в перечнях характеристиками, педагог далеко не обязательно

Сенько Юрий Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Алтайского государственного университета, специалист по проблемам образования. Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант 04-06-00361а).

будет “хорошим”. Данная проблема имеет давнюю историю. В 1528 г. вышел в свет трактат Бальдасарре Кастильоне “Придворный”. В нем один из авторов Ренессанса поставил перед читателями простой вопрос: каким должен быть идеальный придворный? Разумеется, речь шла об идеальной модели человека.

Он тщательно проанализировал необходимость для личности различных достоинств — от ума, таланта, доброты и т.д. до незаурядного мастерства в своем деле, в своей профессии.

Возрожденческая концепция человека предусматривала широчайшую свободу практического выбора и следование моральному долгу — “virtu”, культурную широту и интуицию, творческую инициативу и нестандартность в постановке и решении задач, в том числе и образовательных.

Все это чрезвычайно актуально и сегодня. Ситуация образовательного выбора, постоянно сопутствующая студенту классического университета, бывает крайне противоречивой. Шаблонные ситуации, усвоенные на практике чужих ошибок, “не работают” в ситуации совершения ошибок собственных. Надо, чтобы в уникальной ситуации, напряженной внутренними противоречиями, до абсолютной ее неразрешаемости он смог бы поступить не по шаблону, которым богата каждая профессия, не по образцам и канонам, усвоенным с детства, верным лишь в своей абстрактности, а в соответствии с новой культурной необходимостью. Иными словами, он должен сделать то, чего не совершив, он всю оставшуюся жизнь будет презирать себя за преступление против собственной совести. А значит, он должен будет сделать нечто такое, что в данной ситуации *кроме него никто не сделает*. Сделать это он вынужден не стандартно, не по правилам, а *творчески*, применив сразу *все* свои способности именно к данной, возможно, и неповторимой ситуации. Но это и значит, что он должен быть способен тут же *сотворить* единственно возможное решение уникальной задачи...

Но чтобы это со-творение (именно так, потому что в педагогическом процессе не может быть Робинзона) осуществилось, необходимо усилие для обнаружения педагогической задачи в личной ситуации. Дело в том, что предмет деятельности педагога-практика обретает в каждой конкретной ситуации статус профессиональной задачи. Сам труд учителя выступает для него как решение нескончаемого ряда не только специальных (предметных), но и собственно педагогических задач. Однако парадокс этой сферы профессиональной деятельности в том и состоит, что педагогическая задача учителю не *задана извне*. Ему непосред-

ственно дана конкретная ситуация, кусочек жизни, внутри которой находится и он сам. Чтобы в этой ситуации обозначить задачу как цель, педагог должен определить условия, оценить связи между ними, обнаружить мотивы, скрывающиеся за данной ситуацией и внутри нее, переименовать, перетолковать на свой педагогический манер данный ему текст, которым только и может быть явлена социокультурная ситуация, т.е. приложить усилие для профессионального прочтения культурного текста и обнаружения в этом тексте педагогического смысла.

Выполнение этих действий связано с доопределением условий, оценкой их влияния на ситуацию, интерпретацией, переводом на профессиональный язык и язык внутренней, ментальной речи, построением гипотез и др. Иначе говоря, с пониманием ситуации и контекста, в котором она дана. Педагогическая задача не дается учителю в готовом виде, а всегда не совсем корректно, неполно; ее решение связано с риском (А.С. Макаренко), что делает саму ее профессиональную постановку творческим процессом. Этот процесс предполагает серию исследовательских процедур с неочевидным и порой с непредсказуемым результатом. Компетентный учитель — это специалист в постановке и решении неточных педагогических задач.

За принятием решений и реализацией этих процедур стоит понимание педагогом наличной ситуации. Учительское понимание ситуативно и в то же время надситуативно, поскольку предполагает выход за ее пределы — в социокультурный контекст и подтекст (предыстория, место в ряду других, прогнозирование развития события и др.). При уникальности и неповторимости каждой ситуации, с которой сталкивается педагог, очевидно, что выявление и решение всякий раз педагогической задачи как абсолютно новой, не связанной с уже решенными и теми, которые еще предстоит встретить и создать, было бы малопродуктивным. Учителю необходимо профессионально владеть не только приемами постановки и решения педагогических задач, но и методологией подхода к анализу ситуаций. Иными словами, действительное, глубинное понимание ситуации предполагает выход учителя за ее рамки в пространство ценностей и смыслов, поиск архетипических, инвариантных культурных действий и их педагогических аналогов. Выход в это пространство означает проявление интеллигентности педагога. (“Интеллигентиями” Платон как раз и называл надличностные частички вселенского Блага, состоящего из Истины–Добра–Красоты, идентичных друг другу).

Конкретные проявления методологической культуры как базовой составляющей профессиональной компетентности учителя при всем их многообразии инвариантны относительно гуманитарного основания педагогической деятельности. Таковыми в современной школе выступают другодоминантность, понимание, диалогичность, рефлексивность, метафоричность. Эти координаты образуют систему, в которой происходит и практическое ее преобразование.

Теоретическая и практическая психолого-педагогическая подготовка студентов составляет важнейшую часть подготовки специалиста классического университета наряду с профессиональной и гуманитарно-образовательной компонентами. Бытует мнение о доминирующей в классическом университете научно-исследовательской составляющей, автоматически обеспечивающей высокое качество педагогической работы их выпускников. Это далеко не всегда является истиной. Само по себе содержание научного, равно как и педагогического, знания не усваивается в должной степени без дидактических приемов, их осознанного выделения и применения. Следовательно, дидактике можно и нужно учиться.

Педагогическая рефлексия отражает, собственно, две стороны отношения "учитель-ученик": выразить, воспроизвести содержание образования в себе и для Другого; выразить, воспроизвести себя для себя и для Другого в процессе образования.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к педагогическому процессу и его содержанию. Это отношение разворачивается на основе относительно проще формализуемых принципов естественно-научного стиля мышления (объяснения, простоты, сохранения, соответствия, наблюдаемости) и поэтому легче поддается технологическому описанию и реализации в ходе подготовки будущего педагога.

Вторая сторона является предпосылкой отношения, названного К. Марксом духовно-практическим. В этом отношении знание педагога о педагогическом процессе не опосредовано рационально-логическими построениями и выступает в форме причастности как продолжение "Я" педагога. Здесь доминируют принципиально не формализуемые, а следовательно, и полностью не поддающиеся технологическому описанию отношения личной обращенности, сопричастности, другодоминантности, понимания, диалогичности.

В этом случае технология профессиональной подготовки как выражение духовно-практического отношения непосредственных

его участников (преподавателя и студента) будет с учетом их реальных возможностей выступать как совместное проектирование и практическая организация учебно-воспитательного процесса. Очевидно, что выстраивание преподавателем своих отношений со студентами на этих основаниях потребует от него определенной выдержки, такта, чувства меры, артистизма, юмора как компонентов его творческой индивидуальности. Ведь образование (в том числе и профессиональное) — это встреча в осмысленном мире, обращение к Другому за сочувствием, со-мыслием, содействием. Перефразируя тезис К. Маркса о том, что действительное духовное богатство индивида всецело определяется богатством его действительных отношений, можно заключить: действительное образование действительно в той мере, в какой оно является гуманитарным образованием.

И в данном случае при определении цели педагогической подготовки в классическом университете речь должна идти не только, может быть, не столько о модели педагога, сколько о создании условий подготовки, “выращивании” педагога, ориентированного на построение педагогического процесса как широкого культурно-образовательного диалога учителя и ученика. Этими условиями являются: 1) формирование гуманитарной компетенции самого вузовского преподавателя; 2) гуманизация и гуманитаризация образовательной среды вуза.

Таким образом, в контексте современности явно обнаруживается переход от *классической педагогики профессиональной подготовки* к *неклассической педагогике профессионального образования*, если последнюю рассматривать как науку принципиально не игнорирующую индивидуальные процессы, судьбу индивидов (поворот к человеку, “переход от системы к судьбе” — Л.С. Выготский), выход индивидов за пределы того, что им предложено макроскопическим законом.

Н.Х. Розов

НОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ — ГОВОРЯЩИЙ УЧЕБНИК

Сегодня много говорят и пишут об информатизации образования как о действенном способе повышения эффективности и качества обучения школьников. Несомненно, что внедрение компьютерных образовательных технологий и программ в учебный процесс исключительно перспективно. Однако до полной ясности, что и как надо делать, пока достаточно далеко.

На прилавках магазинов можно видеть изобилие “учебных” дисков, но их содержание и, главное, дидактические способы преподнесения материала подчас оставляют желать лучшего. К тому же реальность такова, что учителя-предметники, за редчайшим исключением, не владеют даже основами общей методики использования информационных технологий и компьютерных продуктов.

Многочисленные солидные монографии и толстенные диссертации, посвященные главным образом абстрактным рассуждениям о свойствах “информационного образовательного пространства” и прочих изощренных виртуальных “объектов”, как правило, бесконечно далеки от потребностей живого образовательного процесса. Да и написаны они часто таким наукообразным языком, который недоступен практикующему учителю.

Наконец, нельзя сколько-нибудь серьезно говорить о фактической обеспеченности компьютерами и Интернетом школьников и учителей, прежде всего в сельской местности и небольших городах.

Проблемы информатизации практического образования, будем надеяться, постепенно станут решаться все успешнее. Свет в конце туннеля, может, кому-то даже и виден, но было бы заблуждением думать, что выход близко. А детей наших учить надо

Розов Николай Христович — доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования. Автор многих научных публикаций и нескольких монографий по математике и ее приложениям, учебных пособий, методических и научно-популярных статей по математике и проблемам образования. Декан факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

уже сейчас, и учить хорошо, мобилизуя все возможности для совершенствования обучения. Поэтому при реализации образовательной политики не следует сосредоточиваться исключительно на компьютерных технологиях, важно настойчиво искать и активно внедрять параллельные, альтернативные или паллиативные рецепты.

К этому и хотелось бы привлечь внимание научно-педагогического сообщества, учителей-практиков, организаторов образования.

Вот одно предложение для обсуждения, которое представляется педагогически очень эффективным, практически вполне реалистичным, а по-житейски весьма комфортным для детей: развернуть в нашей стране достаточно широкий выпуск *аудиоучебников* и *аудиопособий* для школьников.

Речь для начала идет даже не об озвучивании новых, специально создаваемых книг (что есть отдельная, серьезная и перспективная задача, но она требует длительной, кропотливой и дорогостоящей работы), а просто о качественных звуковых версиях существующих учебников и учебных пособий (что делается при желании и заинтересованности быстро и без особых затрат).

Конечно, аудиоучебник, скажем, по математике невозможен; тщательного обсуждения со специалистами требует реализация этой идеи в физике, химии, биологии. Но есть и такие школьные предметы, которые предоставляют широкие и разнообразные возможности для использования “голоса”. Представьте себе старшеклассника, который едет из “спального” района в неблизкую спецшколу или идет километры из села на занятия в райцентр и по дороге слушает на плеере заданный на дом параграф учебника истории в выразительном исполнении профессионала-чтеца.

Да-да, именно параграф учебника! Уверен, что многие предпочтут его весьма распространенному сейчас бездумному прослушиванию диска с поп-музыкой. Здесь и экономия времени, и возможность лишний раз повторить и продумать материал, и обеспечение психологически важного сочетания зрительного (дома) и вербального (по дороге) обучения. А учебник и хрестоматия по литературе? Неужели они останутся вечно на “бумажном носителе”, разве нельзя и здесь использовать современные (достаточно компактные и дешевые) звукозаписывающие устройства для приобщения к художественной выразительности давно забытого “театра у микрофона”? Уж не будем говорить об учебных материалах по пению...

Скептик немедленно возразит: в результате школьники вообще отучатся читать книги! Не думаю. Прекратить издавать и использовать учебники “классического” вида не предлагается. Сейчас,

кстати, все громче говорят о “компьютерных учебниках”, начали выходить и школьные учебники с компьютерной поддержкой на прилагаемом диске. Но ведь не говорим же мы, что все это отваживает учащихся от чтения! Если что и отучает молодежь получать эстетическое наслаждение от чтения, так это широко распространившиеся в последнее время книжицы с краткой и постной “выжимкой” содержания изучаемых литературных произведений.

Так, быть может, послушав истинно художественное чтение, молодой человек сам захочет приобщиться к книге? Более того, живое общение с искусством слова будет чрезвычайно полезно нашим ученикам, которые в массе своей сегодня практически не слышат хорошей литературной речи, говорят на сленге, не умеют выразительно бегло читать, четко излагать свои мысли и правильно ставить ударение. Так что “послушать” учебник по истории, литературе, географии будет полезно не только в дороге, но и дома.

И конечно, излишне специально подчеркивать, как необходимы такие “говорящие учебники” ученикам с некоторыми ограниченными возможностями.

На пути реализации идеи “говорящего учебника” я вижу два препятствия. Первое — обеспечение школьников плеерами. В городах плеер давно уже перестал быть чем-то невиданным и недоступным. А если мы сумеем преодолеть компьютерное лобби, то решим вопрос и со школьниками из “глубинки”: денег на “плеерные” нужды сельской школы требуется несопоставимо меньше, чем стоимость одного компьютера.

Второе препятствие — отсутствие самих “говорящих учебников”. Их создание требует преодоления определенного психологического барьера, готовности пойти на коммерческий риск, поскольку такие учебники, видимо, не обеспечат немедленной прибыли или хотя бы окупаемости.

На мой взгляд, аудиоучебники имеют как реальные перспективы в организации образовательного процесса в школе, так и существенные методические достоинства.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

В.А. Садовничий

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА

Размышления об университетском образовании

Введение

Образование — важнейшее, определяющее условие успешного развития общества, залог его экономического процветания и политической стабильности. Это аксиома. С ней никто не спорит.

Представления о том, каким должно быть современное образование, какие задачи оно должно решать, формируются в контексте конкретных географических и социально-исторических условий. При этом взгляды на цели и задачи образования могут быть различны у разных слоев населения, профессиональных и социальных групп.

Российские университеты переживают сейчас особенно ответственный период. Реформирование системы образования в нашей стране стало частью государственной политики, в которой образование является одним из национальных приоритетов.

Президент России В.В. Путин также говорил о том, что должен быть изменен сам подход к образованию, поскольку в эпоху глобализации и новых технологий это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны, в котором участвуют компании и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей.

Сегодняшняя система образования значительно отличается от той, которая была, скажем, 100 или даже 20 лет назад. Это естественно. Новые вызовы времени задают пути развития образования.

Садовничий Виктор Антонович — доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, почетный член Российской академии образования. Автор фундаментальных работ по теоретической и прикладной математике и информатике, учебников для университетов, ряда монографий, публикаций и выступлений по актуальным проблемам науки, преподавания, среднего и высшего образования. Ректор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (с 1992 г.), президент Российского союза ректоров, президент Евразийской ассоциации университетов.

При этом процессы, происходящие в современном мире, — глобализация; построение экономики, основанной на знаниях; формирование информационного общества — выдвигают на первый план проблемы, которые оказываются во многом общими для университетов разных стран. При их решении мы должны активно сотрудничать с другими ведущими университетами мира, в чем-то использовать их опыт и предлагать им апробировать лучшее, что наработано нами.

В то же время задачи инновационного развития экономики России выдвигают особые требования к сохранению конкурентоспособности российской системы образования. Необходимо, чтобы реформирование системы образования в нашей стране проводилось с учетом этих требований и чтобы при этом была обеспечена доступность образования высокого качества для всех граждан.

Правильно сформулировать цели современного университетского образования, понять, насколько существующая система образования соответствует им, что необходимо сохранить, от чего следует отказаться, а что привнести нового, — важнейшая задача всего университетского сообщества.

Высказанные здесь мысли являются продолжением и развитием позиции, с которой я неоднократно выступал на съездах Российского союза ректоров, на заседаниях Госсовета и Правительства РФ, Совета по науке, технологиям и образованию при Президенте России и которая нашла отражение в книгах “Университетское образование: приглашение к размышлению” (М., 1995); “Россия. Московский университет. Высшая школа” (М., 1999); “Образование, которое мы можем потерять” (М., 2002; 2-е изд. — 2003).

Чтобы правильно оценить сегодняшнее положение дел, дать ответы на вопросы, касающиеся будущего университетов, полезно сначала вспомнить некоторые моменты их истории.

Исторический опыт

Прообразы университетов появились еще в древности, но история собственно университетского образования в Европе насчитывает около тысячи лет.

Неизбежность университета — и как идеи, и как формы ее конкретной реализации — связана с определенным этапом развития человечества, с радикальными изменениями характера общественного производства. Количество накопленного знания стало так велико, что возник вопрос не только о его пополнении, но

и о разумном отборе и упорядочении. В полной мере в это время впервые была осознана универсальность знания и его значение для развития общества. Поэтому именно тогда встала задача — научиться сохранять и преумножать добытые знания, найти действенный, устойчивый и надежный способ передачи знаний от одного поколения другому. Для ее выполнения и стали создавать — университеты.

В Средние века общим для всех университетов языком была латынь — язык католической церкви и науки того времени. Эти университеты фактически представляли собой единое образовательное и культурное пространство. Возможно, тогда была достигнута высшая степень унификации университетов, впоследствии утраченная.

С организационной точки зрения средневековые университеты были вполне самостоятельны во многих первостепенных вопросах университетской жизни: они сами присваивали ученые степени, приглашали для чтения лекций профессоров и т.д. Автономия сразу стала одним из основополагающих принципов жизнедеятельности европейских университетов.

Постепенно главным университетским предназначением стало научное объяснение мира и передача знаний следующим поколениям.

Значение университетов как интеллектуальных центров общества было столь велико, что вокруг них со временем вырастали целые города. Тем самым университеты определяли облик европейского культурного ландшафта.

В XVIII в. — в эпоху Просвещения — в жизни европейских университетов произошли важные события. Был провозглашен и постепенно завоевал свои права принцип свободы научного исследования. Наряду с этим происходили глубокие изменения форм преподавания. Постепенно появились академические свободы — свобода преподавания и обучения. Задачей преподавателя стал самостоятельный поиск истины и приучение студентов к такой же работе.

Другое событие того времени, вызванное как национально-политическими мотивами, так и необходимостью более широкого и быстрого распространения знаний, — отказ от всевластия латинского языка и переход к преподаванию на языке той страны, где находился университет.

С века Просвещения ведет отсчет и история российских университетов. Университеты в России создавались в условиях, когда европейские университеты насчитывали уже несколько веков

исторического развития. Творчески используя опыт Европы, Россия смогла пройти аналогичный путь становления университетского образования за более сжатые сроки.

Разумеется, процессы, происходившие в университетах Европы, нашли свое отражение в ходе становления и развития российских университетов. Практически с самого основания они воплотили в себе черты так называемой классической модели университета, главным в которой является синтез науки и образования при условии университетской автономии, включающей полную академическую свободу.

Рождение и становление российских университетов пришлось на время бурного развития науки, роста ее престижа в общественном сознании. Опираясь на опыт европейских университетов, знания их профессоров, творчески сопрягая все это с традициями отечественного образования, университеты в России не просто успешно решили те задачи, которые ставились перед ними при создании. Уже в скором времени они превратились в крупнейшие центры образования, науки и культуры, стали играть важнейшую, выходящую далеко за пределы научно-образовательной деятельности роль в жизни общества и государства.

Культурное, научное и образовательное взаимодействие между народами, которое осуществляют университеты, является не-обходимой предпосылкой устойчивого развития современного общества.

Образовательная миссия университета

Важнейшая миссия университета — передача знаний новым поколениям. При этом в разные исторические периоды перед университетом стояли разные задачи, обусловленные потребностями развития общества в то время. Вместе с этим менялись и приоритеты академической политики университетов.

На начальном этапе становления системы университетского образования в России прежде всего надо было подготовить своих профессоров, которые могли бы не хуже приглашенных из Европы знакомить российских студентов с достижениями европейской научной мысли.

Вокруг университетов сразу стала выстраиваться вся система образования, включающая в себя гимназии, пансионы, а затем и другие учебные учреждения. Университет без гимназии, “как пашня без семян”, — писал М.В. Ломоносов. Кроме того, для широкого распространения просвещения университеты создавали библио-

теки и открывали доступ к книгам всем желающим, занимались издательской деятельностью, проводили открытые лекции для широкой публики, позднее основывали музеи, лектории и т.д.

В начале XIX в. на первый план вышла задача подготовки в университетах кадров для государственной службы. Как было сказано в § 1 первого Устава Императорского Московского университета 1804 г., “в нем приготавливается юношество для вступления в различные звания Государственной службы”. В последующие годы эта задача перестала быть первостепенной, но никогда полностью не теряла своей актуальности.

К концу XIX в. университетское образование в России достигло такого уровня, что лучшие выпускники университетов выросли в крупнейших ученых, получивших выдающиеся, признанные во всем мире результаты в разных областях знания: медицине, математике, физике, химии, философии, истории, филологии.

После революции, в 20–30-е гг. XX столетия, перед высшим образованием нашей страны была поставлена задача массового производства профессиональных кадров разного профиля для народного хозяйства. В результате рядом с традиционными классическими университетами возникло новое поколение высших учебных заведений разного профиля (инженерно-технические, медицинские, педагогические и др.).

В середине XX в. университеты вместе с этими профильными вузами обеспечили подготовку большого количества специалистов в областях, определяющих технологическое развитие страны. Успехи России в исследовании космоса, в освоении ядерной энергии убедительно продемонстрировали преимущества российско-го высшего образования.

Внутренние законы развития университетского образования

В истории университетского образования смена приоритетов в образовательных целях влияла и на содержание образования, и на методы работы со студентами, и на состав и число учащихся.

Сначала в России и студентов было немного, образование частично велось на латинском языке, преподавание ориентировалось на устоявшиеся европейские образцы.

Растущие потребности общества в квалифицированных кадрах побудили университеты расширить прием и в то же время унифицировать требования к уровню знаний. Когда в XIX в. государство потребовало от всех своих чиновников иметь определенный уровень образования и стало определять, кто такому уровню

соответствовал, это привело к двояким последствиям. С одной стороны, люди стали стремиться к образованию, и оно стало более массовым, с другой стороны, это неизбежно снизило требования к необходимому уровню образования.

Об издержках такого образовательного ценза остроумно рассказал А.П. Чехов. Рассказ "Экзамен на чин" повествует о тяжелой моральной травме, в какую превратился экзамен для почтового служащего, который хотел получить чин коллежского регистратора, но практически не смог ответить ни на один вопрос, поскольку, по его собственному признанию, "постарел для умственности". Но тем не менее чин он все равно получил.

Стремление к массовости образования после революции породило и такое весьма спорное методическое нововведение, к счастью, недолговременное, как бригадный метод обучения, при котором готовились к экзамену вместе, а отвечал за всю бригаду на экзамене один человек. Надо признать, что главными в таком процессе обучения были не столько учебно-методические, сколько идеологические соображения.

Характер и содержание образования существенно изменились, когда стали нужны настоящие профессионалы, которые должны были создавать новую промышленность, новую экономику для нового общества. Задачи индустриализации потребовали высокого уровня подготовки студентов. Это повлияло и на содержание образования, в котором все больший вес стали приобретать естественно-научные дисциплины.

В годы научно-технического прогресса, в условиях военного соперничества двух геополитических лагерей резко возросла потребность в специалистах с глубокой фундаментальной научной подготовкой. В это время авторитет университетов, престиж науки и образования в обществе были чрезвычайно высоки.

Приведенные хорошо известные факты убедительно демонстрируют, как университеты в своем развитии реагируют на запросы общества и государства.

Однако на эту проблему можно взглянуть и с другой стороны. Дело в том, что возникновение новых потребностей общества определяется последними достижениями науки и техники, которые в свою очередь являются результатом деятельности университетов.

Такой взгляд позволяет рассматривать университетское образование как сложную систему, которой присущи свои внутренние законы. При этом оказывается, что развитие университетов представляет собой своего рода автоколебательный процесс. На

протяжении всей истории университетского образования происходит постоянная борьба двух противоречивых тенденций: стремления к расширению доступа к образованию, к его массовости, с одной стороны, и к глубине преподавания, элитарности — с другой. Начав с образования для немногих избранных, через некоторое время университет, который стремится усилить свое влияние в обществе, сталкивается с необходимостью увеличить число образованных людей и вынужден раскрыть свои двери для большего круга стремящихся к знаниям. Расширение доступа к образованию, приводя вначале к определенному снижению общего уровня, со временем оборачивается ростом числа получающих университетское образование талантливых людей, которые способны внести свой вклад в науку и обеспечить переход образования на качественно новый уровень знания, доступный в свою очередь немногим их современникам. Таким образом полноценное образование становится опять элитарным и выходит на новый виток развития.

Чем характеризуется, с этой точки зрения, нынешняя ситуация в образовании? Можно ли сказать, что одна из двух тенденций: массовости и широкого доступа к знаниям или элитарности образования и его глубины — является сегодня доминирующей?

Описанный выше процесс чередования этих тенденций был характерен для развития образования вплоть до относительно недавнего времени. Тогда происходила постепенная смена научных поколений и технологий, соответственно возрастал и объем информации. Основные этапы развития науки и создание принципиально новых технологий были так или иначе связаны со сменой поколений в науке.

Реалии сегодняшнего дня кардинально отличаются от того, что было раньше. Мы являемся свидетелями беспрецедентно быстрого изменения всех сфер жизни человека. Происходит взрывной рост объема информации, постоянно возникают новые научные направления, быстро меняются научные приоритеты, непрерывно создаются новые технологии. (В математическом моделировании такое поведение решений носит название “режим с обострением”.) И что очень важно — в пределах одного поколения таких радикальных изменений происходит очень много.

Две тенденции, о чередовании которых говорилось выше, теперь накладываются одна на другую. Сегодня университеты, включая развитую систему дополнительного образования, обеспечивают небывало широкий охват желающих получить качественное образование. В то же время из-за высочайших темпов развития

науки и технологий требования к необходимому уровню современного университетского образования чрезвычайно высоки. И университет справляется с этой задачей, готовя самых высококлассных специалистов для разных сфер деятельности. Особое место занимает элитная подготовка научных кадров высшей квалификации, которые создают новые научные направления. Работая на переднем фронте науки, молодые исследователи с легкостью воспринимают новые идеи, быстро адаптируются к новым условиям и требованиям времени и являются главной движущей силой все ускоряющегося научно-технического прогресса.

Образование в информационном обществе

Со времен Френсиса Бэкона стало очевидно, что знания представляют собой огромную силу. Университеты стали мощным фактором развития общества именно потому, что они имели дело с хранением, распространением и созданием знаний и являлись основным звеном в процессе передачи знаний следующим поколениям. Величайшее изобретение человечества — книга как универсальное хранилище информации вплоть до совсем недавнего времени была основным средством доступа к знаниям.

Сегодня задача хранения и передачи знаний кардинально меняется. Во-первых, происходит беспрецедентный, постоянно ускоряющийся рост объема информации. В последнее время этот объем увеличивается ежегодно на несколько миллионов Тбайт (для сравнения — все книги в мире содержат порядка 10 Тбайт). Во-вторых, созданы принципиально новые средства доступа к информации. Для обозначения нынешнего этапа в развитии человечества пришлось даже ввести новое понятие — “информационное общество”.

Если когда-то распространение книгопечатания было важнейшим условием развития науки и образования, символом которого стала (и до сих пор остается, хотя о перспективах небезынтересно задуматься) книга, то в последнее время ситуация совершенно иная. Книга, получившая в современных условиях новое (в чем-то, может быть, пренебрежительное) название — “бумажный носитель информации”, уступает свои позиции другим носителям — электронным. Сегодня на печатные издания приходится лишь доли процента от всей существующей информации, более 90% которой содержится в компьютерных сетях.

Происходящие процессы отразились и в языке: подобно тому как книга уступает свои позиции компьютеру, слово “знание”

употребляется все реже, а слово “информация” — все чаще. Информация вместо знания? Смысл этих слов, безусловно близких, все-таки различен: в знании присутствует идея его целенаправленного усвоения (способностью к знанию обладает человек), тогда как информация не рассчитана на непременно “размещение” в человеческой голове. Можно сказать, что у знаний и информации разные “носители”.

Принципиально новые возможности получения информации и ее постоянно растущий объем, новые способы коммуникации не могут не оказывать значительное влияние на образование. Сам процесс обучения, роль преподавателя и роль студента начинают существенно меняться.

Если раньше преподаватель делился со студентами своими знаниями и помогал им черпать знания из книг, то сегодня, в условиях существования глобальной информационной сети, быстрого развития компьютерных технологий, новых возможностей дистанционного образования, роль преподавателя становится иной, и акцент в преподавании все больше переносится на самостоятельную работу студента. Это ставит перед преподавателем новые, более сложные задачи. Он должен помочь студентам сориентироваться в безбрежном море информации, научить их превращать информацию в знания и привить им вкус к этой работе.

Новые возможности и скорость доступа к знаниям, естественно, влияют на скорость самого процесса образования. Тот материал, на изложение которого в лекциях раньше требовалось определенное время, сейчас доступен студентам гораздо быстрее. От этого может возникнуть — и иногда возникает — желание сократить необходимый срок получения образования (примерно как в лозунге из недавнего прошлого: “Пятилетку — за четыре года”). Действительно, в чем-то образование ускоряется, но, пока остаются прежними биохимические процессы в человеческом мозге, никакие информационные технологии существенно не ускоряют процесс познания.

Например, любой опытный преподаватель математики знает: для того чтобы по-настоящему освоить курс любой математической дисциплины, студенту необходимо самостоятельно прорешать большой набор специально подобранных задач. Так и в любой науке, в любой университетской специальности необходим оптимальный, обусловленный как содержанием дисциплины, так и психофизиологическими причинами срок освоения фундаментальных дисциплин и усвоения сопряженных навыков. Этот срок не может быть сокращен без ущерба для качества обучения.

Обучение — это творческий процесс, своего рода модель научного исследования. Он требует от студента самостоятельной творческой работы ума, которую не могут ускорить никакие информационные технологии. Конструктивно помочь в этой работе может только преподаватель. Доверие к преподавателю, его помощь студенту продолжают оставаться незыблемой основой, а сама фигура преподавателя — ключевой в образовании.

Университетская наука

Образовательная миссия университетов тесно связана с научной. И фундаментальная наука — тот прочный фундамент, на котором строится университетское образование.

Образование становится схоластикой, если оно оторвано от науки. Точно так же и развитие науки немыслимо без передачи знаний от поколения к поколению, без постоянного вовлечения в научный процесс молодых умов. Поэтому в интеграции науки и образования — залог их успешного развития.

Действительно, основой университетского образования является глубокое и последовательное изучение закономерностей природы и общества. Такое фундаментальное знание — главное условие и инструмент освоения частных предметных областей и решения конкретных задач. Только так можно готовить специалистов, способных выдвинуть и воспринять новые идеи, обеспечивающие создание технологий завтрашнего дня.

Дело в том, что именно фундаментальные научные исследования обеспечивают прорыв к принципиально новым знаниям, на которых основаны революционные преобразования в производстве и общественных отношениях. В этом смысле можно считать, что фундаментальные исследования ориентированы на проблемы будущего и определяют в конечном счете стратегию развития общества, тогда как прикладные исследования направлены на решение конкретных сегодняшних задач.

Нынешняя эпоха — время синтеза наук. Если до сих пор, по мере углубления наших знаний о структуре материи, наука развивалась аналитически — по пути дифференциации научных дисциплин, — то сейчас все более и более актуальной становится задача получения всеобъемлющего, холистического взгляда на исследуемые явления. Именно на стыке наук сегодня совершаются важнейшие открытия и ожидаются дальнейшие прорывы к новым знаниям.

Необходимость такого подхода осознавалась давно. Как говорил И.В. Гёте, “сущее не делится на разум без остатка”. Однако лишь сейчас уровень развития науки позволяет вплотную подойти к решению этой задачи.

Именно университеты призваны сыграть в этом главную роль. В силу своей полидисциплинарности университеты располагают особыми возможностями для проведения междисциплинарных научных исследований.

Поскольку предметом фундаментальной науки являются проблемы, которые возникают в ходе развития самой науки, никакие отдельные слои или группы в обществе не заинтересованы в том, чтобы взять на себя функцию содержания фундаментальной науки. Такая задача под силу лишь всему обществу в целом, и ее решение должно стать приоритетом государственной политики. Это вполне закономерно, поскольку уже давно стал очевидным тот бесспорный факт, что именно прогресс науки и эффективное использование ее результатов обеспечивают развитие каждой страны, ее экономическое процветание, качество жизни ее граждан и национальную безопасность.

В дни празднования 250-летнего юбилея Московского университета в январе 2005 г. ведущими представителями мирового научного и образовательного сообщества была принята Московская декларация “О роли фундаментальной науки и образования”. В ней, в частности, говорится: “Будущее человечества создается сегодня, и определяется оно уровнем фундаментальной науки и образования. На нынешнем поколении лежит ответственность за сохранение и преумножение знаний, составляющих основу цивилизации”.

В декларации выражается тревога за судьбу науки и образования в современном мире. Это связано с тем, что в последнее время появилась тенденция рассматривать науку сквозь призму краткосрочной экономической целесообразности, быстрой финансовой отдачи. Такая позиция препятствует дальнейшему развитию фундаментальных научных исследований. Перенос рыночных механизмов в сферу науки и образования чреват невосполнимыми стратегическими потерями, которые в перспективе могут оказаться более ощутимыми, чем сегодняшняя выгода. Дело в том, что, хотя фундаментальные научные исследования предпринимаются вне связи с потребностями непосредственного применения получаемых знаний для решения конкретных практических задач, такая связь может быть впоследствии обнаружена. При этом результаты фундаментальных исследований после доведения их до практического

применения, как правило, многократно превышают результаты прикладных работ как по итоговой экономической эффективности, так и по социальной значимости.

В современных условиях новое знание становится одним из средств завоевания надежного и долговременного преимущественного положения в конкурентной среде. И этому есть многочисленные подтверждения. В последние десятилетия экономический рост ведущих стран происходил в значительной мере за счет практического применения научных и технологических достижений. Высокий технологический уровень их промышленности достигался благодаря последовательной государственной политике поддержки науки и стимулирования внедрения научных результатов и научно-технологических разработок в хозяйственный оборот.

В связи с этим время ставит перед университетами новую задачу — развитие инновационной деятельности. Именно университетская среда в силу постоянного пополнения молодыми талантливыми и инициативными научными кадрами оказывается для этого наиболее благоприятной. Мировой опыт показывает, что большое число разработок, используемых в бизнесе и получивших название высоких технологий, вышли из университетов. Часто инновационную деятельность называют третьей миссией университета, которая в современных условиях призвана дополнить традиционные для него задачи создания и передачи знаний.

Разумеется, сами профессора, ведущие исследования, лишь в редких случаях способны оценить возможность коммерциализации своих научных результатов и тем более провести весь комплекс работ инновационного цикла, включающий в себя поиск и экспертизу перспективных с точки зрения рынка научных идей, доведение результатов исследований и разработок до конкурентоспособного вида, их коммерческую реализацию за счет продажи лицензий, создания новых компаний, привлечения заказов от промышленности и реинвестирования средств в науку. Трансфер технологий из университетской среды в среду бизнеса сопряжен с необходимостью решения целого ряда экономических, юридических и организационных процедур. Основой успеха концепции “от фундаментальных исследований до стадии промышленного использования” должна стать развитая университетская инновационная инфраструктура, включающая в себя центры трансфера технологий, научно-технологические парки и другие необходимые подразделения, в которых работают профессионалы инновационного бизнеса.

Еще одно условие необходимо для успеха инновационной деятельности — четкое законодательство в этой сфере, гарантирующее права интеллектуальной собственности ученого и университета и позволяющее получать прибыль в результате коммерциализации продукта научной деятельности и университету, и самому ученому.

Содержание университетского образования и потребности общества

Во все времена уровень и содержание университетского образования определялись как самим университетом, так и запросами личности и интересами общества в целом.

В традициях российской системы университетского образования всегда была ориентация на глубокие, прежде всего фундаментальные, знания. Выпускник университета, получив солидную фундаментальную подготовку, мог затем творчески освоить конкретные сферы деятельности, в которых ему предстояло работать. Литературное свидетельство тому дал М.А. Булгаков, который в “Записках юного врача” описал, как неопытный выпускник медицинского факультета университета, попав в сельскую больницу, быстро превращается в настоящего врача.

Да и сегодня, как и раньше, после непродолжительной, так сказать, “доводки” по месту работы выпускник университета, как правило, становится хорошим специалистом. Не случайно до недавнего времени у нас в стране даже существовало понятие “молодой специалист”, законодательно подкрепленное различными гарантиями государства.

Сейчас ситуация меняется: во все возрастающей степени начинают превалировать краткосрочные запросы учащихся, желающих получить от учебы в университете немедленную отдачу и сразу после окончания университета быть востребованными на рынке труда. Для удовлетворения таких запросов университетам следует максимально приблизить процесс обучения к реальному производству и в большей мере, чем это было принято до сих пор, давать своим выпускникам конкретные умения.

Вместе с тем хотелось бы предостеречь от попыток исключить фундаментальные знания из университетского образования или даже просто принизить их роль в процессе обучения. Без фундаментальных знаний невозможно понимание природы явлений, а следовательно, и невозможно обучение специалистов, которые будут не бездумными исполнителями, а творческими

работниками, способными осуществить инновационное развитие соответствующих областей экономики. В настоящее время именно человеческий капитал является основным фактором развития.

Другой важный аспект: только человек, получивший глубокое фундаментальное образование, способен комплексно, системно оценить все последствия тех или иных управленческих решений и только он способен обеспечить условия для устойчивого развития общества. В современных условиях университетские выпускники должны уметь ставить задачи, управлять процессами и просчитывать последствия различных решений.

Фундаментальное образование является основой для последующего обучения и переподготовки человека на протяжении всей жизни, что имеет чрезвычайно большое значение в современном обществе, в условиях небывалой скорости смены технологий.

Таким образом, в современном университетском образовании необходимо соблюсти правильное сочетание фундаментального знания и прикладных навыков, разумный баланс научности и конкретных практических умений.

Очень важно, что указанные требования к содержанию университетского образования находят понимание у работодателей, крупнейших представителей деловых кругов, руководителей конкретных сфер экономики.

Время требует новых форм взаимодействия университета с промышленностью и бизнесом. Одна из интересных перспектив — создание совместно с ведущими компаниями корпоративных университетов, готовящих высококлассных менеджеров и специалистов по прорывным, новейшим технологиям на базе фундаментального университетского образования. Основная задача такого университета — обучение персонала учредившей его компании и подготовка для нее новых кадров.

Активное развитие корпоративного образования связано с возрастанием роли интеллектуального потенциала и квалификации персонала, которые все более становятся фактором стратегического преимущества современных компаний. За последние годы в мире создано несколько тысяч корпоративных университетов, а их бюджеты измеряются сотнями миллионов долларов. Такие корпоративные университеты начинают создаваться и у нас в России. Они являются хорошим дополнением к традиционному классическому образованию.

Предприниматели оказывают университетам и другую финансовую помощь. Образовательные кредиты, которые дают крупные корпорации, помогают получить доступ к высшему образо-

ванию более широким кругам талантливой молодежи. Очень важна спонсорская поддержка студентов, аспирантов и молодых ученых в виде специальных стипендий и грантов, выделяемых различными компаниями.

Такое взаимодействие университетов и бизнеса, имеющее долгосрочную перспективу, свидетельствует о социальной ответственности деловых кругов и нацелено в конечном счете на развитие и процветание не только отдельных корпораций и университетов, но и в целом общества, частью которого они являются.

Образование не должно ориентироваться на тех работодателей, которые стремятся к получению быстрой прибыли любой ценой и относятся к своим сотрудникам, образно говоря, как к разновидности рабочего инструмента, который должен максимально соответствовать текущему рабочему заданию, а в противном случае может быть легко заменен другим. Разумеется, это намеренно утрированная метафора, но она, как представляется, достаточно точно отражает позицию, которая во Франции привела к печально известному “закону первого найма”.

Университетская автономия

В фокусе отношений университета и общества, университета и государства — проблема университетской автономии.

Первые европейские университеты представляли собой стихийно сложившиеся корпорации профессоров и студентов. Как и любая профессиональная корпорация того времени, созданная не по велению властей, а в соответствии с определенными потребностями общества, университеты функционировали на основе самоуправления: сами определяли состав своего профессионального сообщества, условия вхождения в него, основные принципы своей профессиональной деятельности и т.д.

Именно автономия университетов как одно из главных условий их успешного развития способствовала тому, что университеты, постепенно превратившиеся в мощные научно-образовательные центры, стали играть уникальную роль в обществе. С изменением исторических условий менялись границы и содержание автономии, университеты встраивались в общество, становились элементом государственной системы, иными словами, происходила их институционализация.

Если на ранней стадии развития университетской идеи университеты обладали большой самостоятельностью, были своего рода государством в государстве, “светскими монастырями”, то

с течением времени они утратили былую самостоятельность, в большей или меньшей степени превратившись в государственные учреждения. Чтобы усиление зависимости университетов от государства не вступало в противоречие с потребностями общества в получении нового знания и свободной его передаче, оказалось необходимым строгое соблюдение принципов академической свободы. В свою очередь для реализации академических свобод университету потребовалась определенная степень самостоятельности в управлении университетом, факультетами, в организации учебного процесса и научных исследований. Таким образом, идея автономии университетов как неких государственных учреждений, наделенных определенными правами в самостоятельной организации своей жизнедеятельности, воплотилась уже в новом качестве.

За свою многовековую историю университеты претерпели множество существенных изменений, касающихся самых разных сторон их деятельности, но никакие изменения не воспринимались столь серьезно научным и образовательным сообществом и не оказывали столь значительного влияния на систему образования, как те, что были связаны с университетской автономией.

В России образование всегда осознавалось как дело государственной важности. Первые университеты учреждались специальными императорскими указами. С того времени университетское образование постоянно находится в сфере особого внимания. И сегодня роль государства является определяющей для перспектив университетского образования в России. Вопросы его развития обсуждаются на заседаниях Госсовета и Правительства РФ, Совета по науке, технологиям и образованию при Президенте России. Министерство образования и науки РФ — одно из наиболее авторитетных в правительстве.

Университеты пользуются большим доверием государства и всей своей деятельностью стремятся его оправдать.

В современном мире университеты больше не могут претендовать на жизнь “в башне из слоновой кости”, отгородившись неприступной стеной от потребностей общества. Но вместе с тем, как видно из истории, университет лишь тогда может наиболее эффективно реализовать свой интеллектуальный потенциал, когда он свободен в ключевых вопросах своей деятельности.

Сообразуясь с запросами общества, университет должен иметь право самостоятельно определять направления фундаментальных исследований, отбирать будущих студентов, решать, чему и как

их учить, формировать корпус преподавателей и исследователей и проводить свою кадровую политику, распоряжаться своим бюджетом и изыскивать дополнительные средства для своей деятельности. И наконец, — и это является основополагающим для университетской автономии — коллектив университета должен иметь возможность сам, на демократической основе избирать своего руководителя.

Об автономии как главном условии правильного течения академической жизни писал в 1905 г. один из выдающихся ректоров Московского университета философ С.Н. Трубецкой: “Самостоятельность университета — вот что должно заключаться в самом строе университета, если мы хотим, чтобы питомцы его жизненно понимали его действительное назначение и чтобы учащая коллегия в сознании своего служения самостоятельной и самоценной цели университета имела на будущее время силу и право свободно осуществлять эту цель и властно требовать ее признания от общества и учащейся молодежи... Доверие к университету — вот что нам нужно; иначе — конец университету”¹.

Великая мудрость наших предшественников — ученых и государственных деятелей — проявилась в том, что они сохранили университетскую автономию, без которой было бы невозможно выстроить ту уникальную, самобытную и весьма эффективную систему университетского образования, достижения которой признаются сегодня во всем мире. Выборность ректора, деканов, самостоятельность в формировании своей структуры, создании кафедр, утверждении учебных курсов, присуждении ученых степеней и званий — все эти и другие возможности развития, заложенные в университетской автономии, всегда воплощались в жизнь разумно и эффективно, с наибольшей пользой и для системы образования, и для России.

Автономия университетов предполагает в то же время и высокую степень ответственности их перед обществом, которая должна быть осознана самими университетами. Университет должен самостоятельно принять на себя большую моральную ответственность перед обществом за свои действия в интересах общества и на его благо. Другими словами, автономия университета — это не абстрактное право, а условие наиболее успешного выполнения его задач.

При этом автономия накладывает высокую ответственность не только на университетских руководителей всех уровней, но и на всех преподавателей, сотрудников и студентов. От того, как

каждый из них воспользуется правом академической свободы, какую степень творчества вложит он в свой труд, зависит отдача университета обществу. Именно этим в конечном итоге определяется уровень университетского образования и степень авторитета университета в обществе.

Университет и молодежь

Наука и образование в университете неотделимы от воспитания. И. Кант говорил: “Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, — это звездное небо надо мной и моральный закон во мне”².

Воспитательная миссия университета, естественно дополняющая образовательную, сложна и многогранна.

Когда-то существовало мнение о том, что очень важная задача образования и воспитания — сделать выпускников университета как можно менее похожими на своих предшественников. Чтобы сделать что-то новое, молодежь должна отличаться от своих учителей. Ей надо идти дальше, создавать новое и определять будущее. Поэтому одна из задач университета — научить студентов по-новому смотреть на мир, который сам все время меняется.

Однако происходящие сейчас изменения в обществе заставляют по-другому сформулировать задачи воспитания. Молодежь стала иной, изменяясь гораздо сильнее, чем старшее поколение, пытаясь быстрее (и делая это часто успешнее) приспособиться к изменяющемуся с огромной скоростью миру. Да и большинство изменений, происходящих в мире, судя по всему, рассчитаны прежде всего на молодежь. Глобальная информационная сеть, культура, которая приобретает все более массовый характер, безбрежное море технологических новинок повседневного пользования (ноутбуки, мобильные телефоны, видео- и аудиотехника и т.п.), стиль поведения, мода — все это рассчитано прежде всего на молодежь и становится приносящей колоссальные доходы индустрией. Молодые и одеваются, и ведут себя иначе, и говорят уже на особом, молодежном жаргоне.

Информационный взрыв и постоянная погоня за новизной, т.е. те условия, в которых живет сейчас молодежь, далеко не так безобидны. При больших скоростях и объемах информации, новых способах коммуникации есть риск упустить из виду глав-

ное, сбиться с пути, потерять ориентиры. И речь идет уже не о внешних проявлениях, а о глубинных изменениях, касающихся жизненных интересов, приоритетов, ценностей. В плюрализме мнений, при большом “информационном шуме” можно не расслышать голос истины. В обстановке вседозволенности, пропагандируемой массовой культурой, легко забыть нормы морали.

В этих условиях воспитательная миссия университета должна заключаться в том, чтобы помочь студентам не растеряться, не потерять правильных жизненных ориентиров, сохранить нравственный императив внутри себя, помочь им воспитать в себе чувства гражданской ответственности и патриотизма.

Еще А.С. Пушкин говорил: “Одно просвещение в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия”. В настоящее время эта задача как никогда актуальна.

Заключение

Сегодня, как и много веков назад, смысл идеи университета наиболее точно и полно передается буквальным значением слова “universitas” — “совокупность, целостность, единство”. Именно целостность разных элементов, без которых они не могут сами по себе существовать и в полной мере реализовать себя, и является определяющим в понятии “университет”.

Университет есть единство профессоров и студентов; единство науки, образования и воспитания; единство разных областей знания и единство научных школ; единство традиций и новаций. Единство и целостность этих сторон на протяжении всей истории существования университетов определили ту уникальную роль, которую они играли и играют в современном обществе.

Университетская корпорация — мощная сила. При этом университеты должны сегодня совмещать в себе противоречивые на первый взгляд роли — готовить элиту общества и обеспечивать массовое высшее образование; бескорыстно искать новые знания и создавать полезные, хорошо продаваемые технологии; быть частью общества, служа ему всеми силами, и оставаться автономными и самостоятельными; сохранять лучшие традиции и достойно отвечать на вызовы времени.

Университеты как творческое сообщество профессоров, преподавателей, сотрудников и учащихся видят свою цель в постижении Истины, утверждении Добра и Справедливости во благо человека, Отечества и мировой цивилизации.

“Студенты ценили профессоров, профессоры понимали студентов; те и другие гордились университетом, тех и других уважало общество”, — писал В.О. Ключевский. Возможность всегда сказать то же самое в настоящем времени и уверенность в том, что это сохранится и в будущем, — необходимое условие для успешного осуществления университетом своей миссии.

Примечания

¹ *Трубецкой С.Н.* Собр. соч. кн. С.Н. Трубецкого: В 2 т. Т. 1. М., 1907.

² *Кант И.* Критика чистого разума. М., 1992.

В.А. Васильев

**О ПРОГРАММЕ КАНДИДАТСКОГО ЭКЗАМЕНА
ПО ИСТОРИИ И ФИЛОСОФИИ НАУКИ
(применительно к математическим специальностям)**

Само по себе изучение философии науки является полезным делом. Такие вопросы, как сущность научного знания, соотношение экспериментального и умозрительного в процессе познания, происхождение и развитие научной интуиции и эстетики, объяснение исторически сложившейся структуризации науки, пределы научного познания, сопутствующие проблемы этического и экологического характера и многие другие, не только интересны, знание их способствует гармоничному образованию специалистов-ученых и косвенно помогает им в их прямой профессиональной деятельности.

Вместе с тем представленные программы кандидатского экзамена по философским проблемам математики и по истории математики вызывают ряд серьезнейших замечаний.

1. Из имеющейся в открытом доступе информации неясен и, по-видимому, просто не согласован формальный статус имеющегося комплекта документов. Представленные на сайте Министерства образования и науки РФ программы “Философские проблемы математики” (одобрена Экспертным советом по философии, социологии и культурологии) и “История математики” (одобрена Экспертным советом по истории) имеют значительные повторы, составляющие примерно треть программы по философии науки и не имеющие к ней специального отношения. Более того, существуют всецело относящиеся к истории математики вопросы, вошедшие в программу по философии, но не в программу по истории. Например, составители программы по философии считают, что для будущего кандидата физико-математических наук необходимо знакомство с древнеиндийским трактатом по ритуальной

Васильев Виктор Анатольевич — доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, главный научный сотрудник Математического института им. В.А. Стеклова РАН. Один из ведущих российских математиков, автор значительного числа научных работ, монографий и учебных пособий. Является председателем Экспертного совета ВАК РФ по математике и механике.

геометрии “Шулва-Сутра” (поскольку этот вопрос выделен отдельным предложением), в программе же по истории есть только вопрос “Математика в древней и средневековой Индии”, для удовлетворительного ответа по которому, вероятно, достаточно (помимо прочего) знать всего лишь о существовании такого трактата.

Более того, насколько мне известно, в некоторых учебных и научных организациях в качестве руководства к подготовке кандидатских экзаменов имеется только одна из этих программ.

Эта ситуация свидетельствует в первую очередь о значительной организационной несогласованности. Сомнительна целесообразность существования двух отдельных несогласованных документов в качестве программы одного и того же экзамена. Но независимо от того, будет ли эта программа состоять из одного или двух документов, настоящий неудачный опыт доказывает, что она должна приниматься в результате обязательного совместного утверждения тремя советами: по философии, по истории и по соответствующей научной дисциплине.

2. Программа по философии математики неоправданно большая. По объему и по количеству рекомендуемой литературы она примерно соответствует (если не превосходит) экзамену для соискателя-философа, специализирующегося по философии науки, для которого этот круг вопросов является основным содержанием его профессиональной деятельности. (Так, ее объем в 2 раза превосходит объем программы по философии физики, в 3 раза — по философии наук о Земле и в 6 раз — программы по философии химии.) В связи с этим несомненно, что введение этой программы приведет к нерациональному использованию сил и времени аспирантов и соискателей, другим негативным последствиям.

Это в очередной раз демонстрирует известный принцип российской действительности, согласно которому чрезмерная жесткость формальных требований компенсируется необязательностью их выполнения. Нет никакого сомнения в том, что нецелесообразность столь специализированного подхода к предмету будет достаточно очевидна для принимающих кандидатские экзамены. Кроме того, в настоящее время просто нет необходимого количества экзаменаторов, способных принять экзамены по этой программе на высоком уровне, во всех организациях, имеющих аспирантуру и спецсоветы по математике. Массовое же перепрофилирование для этой цели бывших преподавателей марксизма-ленинизма на том только формальном основании, что большинство из них имеет ученую степень по философским наукам,

представляется неоправданным в силу их существенно другой специализации. По этим причинам, с одной стороны, введение экзаменов по программе в данном объеме превратится в ритуальное действие и профанацию, а с другой — усилится влияние будущих экзаменаторов.

Неоправданно объемная программа по философии математики требует много сил и времени аспирантов и соискателей. На наш взгляд, целесообразнее использовать это время для изучения какой-либо смежной отрасли соответствующей научной дисциплины. В частности, приобретаемые при этом кругозор и опыт практического научного мышления являются важнейшими условиями готовности к содержательному и неформальному пониманию проблем философии науки.

3. Многие вопросы программы по философии науки сформулированы очень неконкретно или просто вызывают недоумение. Приведу лишь несколько примеров.

Как можно ответить на вопрос: “Озарение как способ обоснования математических результатов”? Вероятно, здесь в качестве ответа предполагается рассказ о когда-то живших людях, считавших озарение таким способом, однако тогда и вопрос надо ставить иначе. (А лучше не ставить, поскольку он, как и многие другие вопросы этой программы, относится уже не к истории или философии науки, а к истории философии науки.) Однако с формальной точки зрения ответ на этот вопрос должен состоять в объяснении, каким образом, по мнению самого соискателя, озарение может рассматриваться как способ такого обоснования.

Еще вопрос: “Арабские цифры как источник новых математических знаний”. Возможно, этот вопрос также имеет какой-то неявный смысл, однако в точной формулировке он осмыслен разве что с точки зрения каббализма: какие еще новые знания могут проистечь из условных значков?

Эти и другие вопросы свидетельствуют о недостаточной проработанности формулировок программы по философии, о ее небрежном выполнении.

4. В программе имеется довольно много дискуссионных вопросов, не имеющих общепринятого ответа. Как гарантировать объективность экзамена, если точки зрения экзаменатора и экзаменуемого не совпадут? Более того, во многих случаях “единственно верная” точка зрения подсказывается уже в формулировке вопроса программы, например: “Современные представления о соотношении индукции и дедукции в математике” или “Критика

психологизма и кантовского интуиционизма в понимании числа”. Как быть, если соискатель считает “современными” (т.е. правильными) другие представления, нежели те, которые указаны в рекомендованных учебниках, или придерживается того понимания числа, которое предлагается критиковать? (И опаснее всего, если он окажется готов к соответствующей полемике лучше экзаменатора, — а это ситуация вполне реальная.)

Однако и соискатели-конформисты могут оказаться в нелегком положении. Поскольку авторы книг из рекомендуемого списка литературы по философии математики (к которому надо еще добавить литературу к части “Общие проблемы философии науки” этого экзамена) не находятся в полном согласии друг с другом (например, многие из них полемизируют с книгой А. Пуанкаре, также входящей в данный список), часто бывает трудно понять, какое мнение в наибольшей степени удовлетворяет экзаменаторов и авторов программы.

Возможным решением проблемы было бы написание авторами будущей программы (или под их руководством) единого учебного пособия, охватывающего все ее вопросы (но не навязывающего единого ответа по дискуссионным темам, а представляющего широкий спектр мнений). Такой учебник и был бы экономически успешен, и ограничил бы объем программы, и увеличил бы объективность экзаменов.

5. Многие вопросы, связанные с обсуждением конкретных научных результатов (в особенности недавних), в рекомендованной литературе описаны невнятным или сомнительным образом. Для правильного ответа на такие вопросы (в соответствии с критериями четкости, принятыми у математиков) нужно серьезное изучение целого ряда сложных дисциплин, необходимость же отвечать на “философском” уровне строгости явится еще одним вредным психологическим эффектом такого экзамена. Много ли найдется экзаменаторов — профессиональных философов, которые сами были бы способны достойно (с точки зрения математика) ответить на вопросы о “новых возможностях применения математики, предлагаемых теорией категорий, теорией катастроф, теорией фракталов...” или о “границах применимости вероятностно-статистических методов в научном познании”? (Возможное существование нескольких приятных исключений не решает проблемы, поскольку речь идет о достаточно массовом экзамене.) Из рекомендованной литературы невозможно понять точное содержание теорем Гёделя или нестандартного анализа, являющихся

источником многочисленных неадекватных спекуляций в околонаучной литературе. Из опыта известно, что рассуждения на подобные темы значительной части титулованных философов характеризуются расплывчатостью, неоднозначностью и приблизительностью, считающимися недопустимыми в математической среде. Некорректность поставленных в программе вопросов приведет к отчуждению между математиками и философами.

Если мы не проявим принципиальности сейчас, то последствия могут быть намного неприятнее.

М.Ю. Тихонов

“СКАЖИТЕ ГОСУДАРЮ...”,

**или Загадка графа П.Н. Игнатьева
для средней и высшей школы**

Скажите государю, что у англичан ружья
кирпичом не чистят: пусть чтобы и у нас не
чистили, а то, храни бог войны, они стрелять
не годятся.

Лесков Н.С. Левша¹

За последние 15 лет довольно много сказано и написано о кризисном положении российского образования. За эти годы подобных оценок не смогли изменить ни смены министров, ни смены концепций. Более всего такое положение огорчает самих учителей, профессоров и всех практических работников образовательных учреждений и структур. Однако если обратиться к истории российского народного просвещения, то она убедительно показывает, что этот кризис не первый, а может, и не последний.

“Профессора высших учебных заведений — университетов и технических институтов — нигде в цивилизованном мире не поставлены в настоящее время в столь унижительное положение, как у нас в России. За последние десятилетия XIX века только положение преподавателей в университетском пережитке, в забытом схоластическом университете Филиппинских островов могло быть сравнимо с правовым положением профессоров великого русского народа”².

“...Съезд в Петербурге в своих речах и постановлениях развернул перед всем миром картину поразительной свободы от наук. В XX веке мы услышали живых персонажей Фонвизина. ...Министр народного просвещения публично произнес холодную, оскорбительную оценку, по существу несправедливую и неверную. Едва ли когда в какой-либо стране было бы мыслимо такое отношение к национальному достоянию со стороны представителей власти”³. Эти две цитаты (первая относится к 1904 г., а вторая —

Тихонов Михаил Юрьевич — начальник Юго-западного окружного управления образования г. Москвы, доктор философских наук, профессор.

к 1911 г.) принадлежат перу В.И. Вернадского в бытность его профессором Императорского Московского университета.

“Наиболее печальным явлением я считаю научный упадок университета, понижение его научной производительности”⁴. Оценка дана министром народного просвещения Российской империи в 1910–1914 гг. Л.А. Кассо.

Все эти высказывания звучат сегодня весьма актуально и волей-неволей наводят на некоторые сопоставления и аналогии. В начале прошлого века, как и теперь, российская научная и педагогическая общественность была серьезно озабочена положением дел и в обществе и в образовании. Предреволюционные 1915–1916 гг. были связаны с последней в царской России попыткой реформирования народного просвещения, суть которой была в стремлении успокоить набирающие силу народные волнения и приостановить связанные с ними деструктивные процессы в обществе.

Министерство народного просвещения в те годы возглавлял граф П.Н. Игнатьев. Именно он сформулировал педагогическую задачу школы, взятую позже на вооружение советским народным просвещением: “Возможно полное использование природных дарований ученика и достижение возможно полного, на данном уровне обучения, развития его умственных и физических способностей путем активной самодеятельности”⁵.

Идеи П.Н. Игнатьева не были приняты и не получили законодательного оформления⁶ в Российской империи, а их реализация в Советской России не радовала самого автора. Он считал, что большевики, используя его подходы для создания советской школы, взяв “всю внешнюю структуру намеченных изменений, многие основные реформы номинально приняли, придав им совершенно превратный, искаженный характер”⁷.

Современное российское образование ищет пути выхода из кризисного состояния преимущественно в анализе и сравнении нынешних результатов с достижениями советской педагогики и в существенно меньшей степени с достижениями дореволюционной российской. В советское время этого не делалось по идеологическим соображениям, а в постсоветское, видимо, по традиции.

Следует пояснить, что все-таки подтолкнуло автора обратиться к дискуссиям столетней давности. Ответ прост — учебники и учебные пособия рубежа XIX–XX вв., а точнее, осознание того, что российская школа в те годы учила детей не хуже, а подчас и лучше, чем сейчас. Несмотря на кажущуюся спорность утверждения, это легко доказывается. При сопоставлении учебников математического и естественно-научного цикла обращает на себя внимание

практическая направленность и полезность (и в смысле повседневной жизни, и в смысле дальнейшего изучения теории) для ребенка излагаемых в старых учебниках сведений.

Так, в сборнике арифметических задач для начальных училищ (третий год обучения) мы находим задачи на вычисление времени, банковские проценты, пробы драгметаллов и крепости спирта, квадратные и кубические меры⁸. Краткий курс алгебры для женских гимназий учит делить многочлен на многочлен и исследовать бесконечно убывающие геометрические прогрессии⁹, что проходят сегодня не в каждой московской школе¹⁰. Учебник по прямолинейной тригонометрии для мужских гимназий открывается разделом, посвященным измерению расстояний и углов на местности с применением астролябии и теодолита, отсюда становится ясным практический смысл решения треугольников¹¹. В 6-м классе гимназисты узнавали происхождение и смысл названий тригонометрических функций, что в настоящее время неизвестно многим школьным учителям математики, и использовали их логарифмы¹².

Если говорить об учебных пособиях гуманитарного цикла, то прежде всего обращает на себя внимание их существенно меньшая, чем сегодня, политическая ангажированность¹³. Начиная с “Краткого курса истории ВКП(б)” И.В. Сталина советские учебники по гуманитарным дисциплинам приобрели упрощенно-идеологические мотивы — “это хорошо, а это плохо”, “так должно быть!” Отсутствие устоявшихся оценок, например, собственной истории есть своего рода плата за ее конъюнктурные оценки в прошлом. Старые же учебники лейтмотивом имели “так было” или “так есть”, в значительно большей степени они обращались не столько к рассудку, сколько к формировавшейся духовности ребенка, предоставляя ему суверенное право самостоятельной оценки исторического факта в категориях добра и зла.

Из прочтения старых учебников возникает представление о не восполненной на сегодня утрате значительной части содержательных педагогических традиций, об утрате преемственности в развитии российского образования в период с 1917-го по 30-е гг. Тем не менее в 60-х гг. прошлого века советская школа была признана лучшей в мире. Этого не могло произойти без осмысления и реализации идей народной школы К.Д. Ушинского (1824–1870), методики начального обучения В.П. Вахтерова (1853–1924), педагогической психологии и дидактики П.Ф. Каптерева (1849–1922), теории “свободного воспитания” К.Н. Вентцеля (1857–1947) и многих других подвижников российского народного просвеще-

ния. Следует отметить, что из дореволюционного порядка заимствовалось лишь то, что соответствовало представлениям строителей новой жизни.

Что же произошло во второй половине XX в. в советском и российском образовании, что практически остановило его содержательное развитие и поставило к началу XXI в. саму систему на грань выживания. Рамки данной статьи не позволяют дать развернутый ответ на поставленный вопрос, однако некоторые соображения мы выскажем.

Было бы недостаточно убедительно считать главной причиной упадка государственной системы образования и воспитания детей лишь смену общественно-политического строя в начале 90-х гг. XX в., хотя именно в этом нужно искать причины современного плачевного состояния материальной базы образовательных учреждений и проблем, связанных с педагогическими кадрами. Общий показатель износа основных фондов в системе образования в текущем году составил 31,2%, более трети всех школ в стране нуждаются в капитальном ремонте. Кабинеты по естественно-научным дисциплинам оснащены в среднем по биологии на 30%, по физике — на 42, по химии на 30%¹⁴.

Не менее плачевно выглядят результаты обучения и воспитания детей в современной массовой школе. По результатам мониторинга уровня обученности, проведенного Российской академией образования в 2002 г., на начало 10-го класса “базовый уровень по всем проверяемым требованиям”¹⁵ по русскому языку и обществознанию имеет не более трети учащихся. В ходе всероссийской проверки подготовки по алгебре «только половина учащихся с (годовой) отметкой “3” справилась с обязательной частью работы»¹⁶. Аналогичная проверка подготовки выпускников начальной школы по математике, проведенная в 1999 г., показала, что 55% детей, имеющих оценку “3”, не справились с проверочной работой, а прочную базовую подготовку для обучения в 5-м классе (в основной школе) показали лишь 70% учеников, имеющих оценку “5”¹⁷.

Несмотря на то что Российская академия образования смело опубликовала эти данные, вопрос о причинах выставления детям оценок, не соответствующих их знаниям, поставлен не был¹⁸. Свести ответ на поставленный вопрос только лишь к разрушению материальной базы и утрате значительной части квалифицированных кадров было бы по меньшей мере несправедливо.

В поисках ответа попытаемся обратиться к дореволюционному опыту. “Общей системы народного воспитания для всех

народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а поэтому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным”, — писал К.Д. Ушинский¹⁹.

В уже упоминавшейся статье графа П.Н. Игнатьева читаем: “Соотношение различных видов просвещения толщии населения, самая постановка прохождения в них курсов должна быть так поставлена согласованно, чтобы давала в результате наименьший процент неуспевающих или неудачников, наименьший процент не заканчивающих ту или другую ступень школы”²⁰. И далее — совершенно несправедливо забытая, а может быть, вовремя не понятая мысль: «Средняя школа ни в коем случае не должна брать на себя задачу быть подготовкой (подготавливать) своих учеников к высшей школе. Эту служебную задачу возлагать на среднюю школу не следует, и в этом, быть может, следует видеть один из главных дефектов гимназий толстовских²¹. Она (толстовская гимназия. — М.Т.) была лишена всякого жизненного и педагогического самостоятельного значения и являлась исключительно подготовительной для высшей школы. Не могущие попасть в высшую школу оставались “неудачниками”, без нормальной подготовки к жизни»²².

Последняя цитата и представляет собой загадку графа П.Н. Игнатьева. В чем же здесь загадка? Во всем мире средняя школа готовит к высшей, и это естественный процесс. Да, но вопрос в качестве подготовки и его оценке.

Мостик от мысли К.Д. Ушинского к современности прокладывается достаточно легко. Ведь и сегодня школа остается микромоделью общества и государства, и все процессы, происходящие между людьми вне школы, несомненно, отражаются внутри нее. Отсюда берет силы устойчивость русской школы перед многочисленными и не всегда компетентными реформаторами. Отсюда же, к глубокому сожалению, берутся изможденность и некомпетентность внутри самой школы. Русская школа сохраняет собственный уклад жизни благодаря открытости и укорененности в самой гуще жизни российского общества.

Гораздо сложнее обстоит дело с современным прочтением цитаты из статьи П.Н. Игнатьева. Можно ли сегодня представить не подчиненное высшей школе положение средней школы? Даже если отбросить далекие от педагогики мотивы (например, служба в армии для юношей), то не поступившие в вузы юноши и девуш-

ки в общественном сознании населения городов (и не только, в селе к аналогичному понятию добавляется осознание безысходной бедности) воспринимаются именно как неудачники. Отсюда, с одной стороны, массовое движение из средней в высшую школу, включая тех ребят, чьи знания и подготовка, как уже отмечалось, были “по достоинству” оценены Российской академией образования, а с другой — “наметившаяся негативная тенденция снижения интереса учащихся ко всем изучаемым предметам к концу 11-го класса (в среднем на 10%)”²³. Последнее, видимо, связано с тем, что выпускников перестает интересовать все, кроме предстоящих вступительных экзаменов в вузы.

Не углубляясь в специальный анализ следующих за этим процессов внутри высшей школы, попытаемся найти тот поворотный пункт в российской и советской педагогической истории, “благодаря” которому с тормозов были спущены социальные механизмы, обесценившие как знание и воспитание, так и саму российскую школу перед лицом собственного государства и наоборот. Для упрощения анализа оставим без рассмотрения внешние причины и сосредоточимся только на государственной системе общего среднего образования.

Обращают на себя внимание следующие факты. Начав с борьбы с неграмотностью, советское правительство постоянно заботилось о повышении образовательного ценза населения. В 1935 г. в СССР было введено всеобщее семилетнее образование в городе и в 1937 г. — в деревне, с 1940 г. семилетнее образование стало обязательным. (Следует заметить, что при правлении И.В. Сталина образование в старших классах было платным и таковым оно сохранялось до 1956 г.) В 1958 г. уровень неполного среднего образования был поднят до 8 лет (при Н.С. Хрущеве), а в 1966 г. (при Л.И. Брежневе) было введено всеобщее среднее образование, которое к 1977 г. стало обязательным²⁴.

Следует напомнить, что в 1961 г. была принята Программа КПСС, ставящая целью построение в СССР коммунистического общества к 1980 г. Несколько позже с подобной по утопизму доктриной — обеспечить всех нуждающихся граждан СССР жильем к 2000 г. — выступил первый Президент СССР М.С. Горбачев. Обе неудачи, каждая в свое время, были вежливо забыты. Однако реальные попытки директивного введения всеобщего и обязательного среднего образования имели далеко идущие последствия.

Почему “попытки”? Да потому, что без достаточных ресурсов (и материальных и интеллектуальных) невозможно обеспечить

действительно равновысокое всеобщее и обязательное среднее образование. Руководство и педагоги Китайской Народной Республики (во многом теоретически выросшие из советской массовой школы 50-х гг.) открыто говорят своему народу, что у государства пока хватает денег лишь на основное, но не на полное обязательное среднее образование.

Это и понятно: ведь чтобы дать равноценное образование, скажем так, особенным детям (по социальным, медицинским и иным основаниям), подчас требуется серьезная индивидуальная работа на хорошей материальной базе. А у нас специальное образование до сих пор не регламентировано на государственном уровне. Школа дает этим детям с ограниченными возможностями и “обязательное” и “полное” образование, даже не имея его государственных стандартов. Не реальность, а именно “попытки” (точнее, кажимость), потому что отчитываться о проделанной работе мы научились независимо от ее качества.

Отсутствие необходимых ресурсов, как водится в советско-российской традиции, компенсировалось организационными схемами. В результате “борьбы за обязательное и всеобщее образование” выяснилось, что главная проблема в педагогических коллективах и учителях, которые не в состоянии научить любого ребенка в отведенное время так, чтобы он мог получить положительную оценку. Для того чтобы коллектив школы не задерживал путь в “светлое будущее”, была разработана целая система воздействия на учителя, побуждающая его перестать ставить неудовлетворительные оценки. И, как ни странно, эта система мер оказалась удивительно живучей. Она жива и по сей день благодаря тому, что через нее прошли поколения учащихся, ставших позднее родителями и учителями. Не согласившиеся на это ушли из школы, а согласившиеся поняли, что так удобнее. Не создавать многоступенчатую единую школу, о которой писал граф П.Н. Игнатьев, а просто ставить “тройки”, на деле сводя пятибалльную систему оценивания знаний к трехбалльной.

Вышесказанные оценки, разумеется, не имеют целью кого-либо порочить. Дело в том, что родившиеся и устоявшиеся в последние десятилетия концепции и методики деятельности школ, работающих без отстающих; ликвидации неуспешности, “педагогического брака”; “борьбы со второгодничеством”; введение показателя “качества обученности”, сводимого к статистике четверок и пятерок, оказались вполне жизненными.

Нельзя отрицать возможность работы педагогического коллектива без двоек при аттестации учащихся, но можно предполо-

жить, что обязательно найдутся и те, кто вместо напряженной работы с детьми выберет более легкий путь — просто поставить “три”. Убедительно звучит призыв Ш.А. Амонашвили, автора концепции школы гуманной педагогики: «Учитель, зачем ставишь “три”? Научи на “четыре” и поставь хорошую оценку». Однако и эта школа на практике предпочитает работать с детьми благополучными.

Как всегда, в народном просвещении граница между добром и злом, правдой и ложью проходит через сердце и совесть учителя. Политическое руководство страны, исходя из благих целей, не обеспеченных общим уровнем развития и ресурсами, допустило в 60–70-х гг. прошлого века смещение этой границы от реального в сторону желаемого, но недостижимого. И тем самым оправдало грехопадение школы, связанное с простым человеческим желанием “быть как все”. Почему бы и нет, если признание, индивидуальный успех и благополучие учителя находились в зависимости от того, ставит он или нет неудовлетворительные оценки, — “начальству виднее”.

Вначале грехопадение было незаметным. В советское время показатель “поступаемости в вузы” был относительно объективным мерилom качества работы учителя. Но по мере того как все чаще тройка стала заменять двойку в средней школе, вирус этой болезни проник и в высшую школу. Уровень объективности оценок стал снижаться. Возможности “продать и купить оценку” существенно расширились, а затем и вовсе приобрели характер общественной практики. Показатель объективности приблизился к современному критическому уровню как в средней, так и в высшей школе.

Вернемся, однако, к вопросу П.Н. Игнатьева. Возможно ли сегодня вернуть самостоятельное общественное значение средней школе и вывести ее из подчиненного положения небезупречной высшей школе? С нашей точки зрения, не только возможно, но и крайне необходимо. Для этого следует вернуть необходимый уровень объективности оценки знаний, умений, навыков и воспитанности детей, а через эти оценки — качества учительской работы и самого учителя. Задача сама по себе очень непростая, прежде всего в части соотношения субъективного и объективного в оценке. Необходимая мера здесь определяется уровнем соотношения субъективного и объективного в обществе в целом. Иными словами, насколько мы все в повседневной жизни сможем быть объективны и правдивы по отношению друг к другу, настолько мы вправе потребовать этого от школьного учителя.

Ответ на поставленный вопрос сводится к вопросу о необходимости выбора первого шага. Такой шаг был предложен Министерством образования РФ в виде единого государственного экзамена (ЕГЭ). Экспериментальная апробация его вызвала неоднозначность оценок и неприятие значительной частью педагогического сообщества. По мнению руководителя Государственного центра тестирования В.А. Хлебникова, где и обрабатывались результаты ЕГЭ до 2005 г. включительно, эта технология также не гарантирует объективности. (С этим перед началом учебного года согласился и министр образования и науки РФ А.А. Фурсенко.)

Сопоставление оценок выявило любопытную картину. Примерно треть регионов “лукавит” (например, успешность выполнения части “С” — творческое задание — превышает успешность выполнения части “А” — простое тестирование), еще одна треть обеспечивает достоверность аттестации и имеет худшие показатели успешности, а остальные “лукавят с умом”. Битыми, как правило, остаются те руководители и коллективы, где показатели хуже. “Битыми поделом” — за то, что плохо учат, и “битыми несправедливо” — за то, что обеспечивают объективность оценок. Это еще раз к вопросу о роли оценки и методики оценивания в образовании, о соотношении субъективного и объективного.

С нашей точки зрения, введение ЕГЭ в качестве первого шага возвращения объективности оценок являет собой сугубо технократический подход к решению серьезной гуманитарной проблемы. Каждое сравнение “хромает”. Представьте себе, что вы решили померить жесткой линейкой размеры шара впотьмах. Линейка — хороший инструмент, шар — понятный объект. Не хватает только особым образом организованного света, чтобы тень границы шара точно упала на деления линейки...

Для успеха дела требуется, чтобы мерительный инструмент (ЕГЭ) и измеряемый объект (знания и умение ученика мыслить) имели одну природу (целостный процесс обучения, воспитания и социализации личности), чтобы методика, дидактика и психология российского народного просвещения были продолжены и в форме и в содержании итоговой аттестации, но не заменены привнесенной американской технологией деперсонифицированной оценки. Не в иноземных технологиях, а в собственной истории и школьной традиции нам нужно искать основания объективности оценок в отечественном образовании.

В поисках нужных педагогических методик оценивания знаний учащихся и их умений, на наш взгляд, правильнее обратиться к собственному опыту, вернуться к истокам — российской школе

начала XX в. и советской школе послевоенных лет, когда никто не пытался разделить по смыслу единый процесс обучения и оценивания. Это непростой путь, но без его прохождения заново теряют смысл многие только кажущиеся полезными инновации и инвестиции в современное российское образование.

Сфера народного просвещения вообще очень трудно управляется простыми рассудочными решениями. Трудность состоит в том, что при всей логичности таких управленческих решений на деле выходит чаще всего не то, что ожидалось. Представьте, например, вариант управленческого решения — дать тысяче лучших учителей по миллиону рублей! Хорошо, но ждать от этого положительных результатов можно лишь в том случае, если не только щедрый даритель, но и учительская корпорация, и дети, и родители сойдутся во мнении, что избраны действительно лучшие.

Чтобы у читателя не создалось превратного впечатления о принципиальной неуправляемости педагогического сообщества директивными методами, попытаемся предложить иной вариант первого шага к объективности. При этом мы приглашаем читателя в качестве эксперта оценить возможные отрицательные последствия предлагаемого действия. Смысл его в том, чтобы перестать ставить удовлетворительные оценки вместо неудовлетворительных и перестать поощрять такой порядок в школе. Может быть, стоит вернуться и к понятию “аттестат зрелости”, который вручается молодым людям не столько по возрасту, сколько по уровню развития. Предвижу как минимум два серьезных возражения. Первое: учителя станут “торговать” оценками и аттестатами, и второе: куда же тогда пойдут неаттестованные дети?

Первое возражение может возникнуть у родителей и экспертов, далеких от внутришкольной жизни. Дело в том, что предлагаемое положение нельзя ввести по команде. Если сказать учителю, чтобы он не ставил троек вместо двоек, это не значит, что он сразу перестанет это делать. Как бы не так. Речь идет о возвращении учителю (если уж он назван и признан учителем) его суверенного права оценивать ученика без оглядки на внешние обстоятельства и суждения. И жалование учителю, видимо, правильнее платить не за то, скольких детей он учил, а за то, скольких выучил. Кстати, если уж государство продолжает попытки установления тотального компьютерного контроля населения в налогообложении, почему бы не предложить ему обеспечить направление хотя бы малой доли подоходного налога, который платят взрослые, в те школы, а стало быть, и тем учителям, которые их выучили. Кто лучше и больше учил, тот и получит больше.

Российская и советская школа никогда не была жестокой по отношению к ребенку и его родителям. В современную российскую школу жестокость и неправда в человеческих отношениях начинают проникать извне, из жестокости, рожденной имущественной дифференциацией, расслоением общества по доходам. Пока у учителей хватает сил защищать добрый мир школы, им нужно вернуть право окончательной оценки происходящего в ней, иначе может стать поздно. Безусловно, при этом найдется часть педагогических работников, которые постараются извлечь из этого выгоду, но сегодня их явное меньшинство. Учительская корпорация еще сможет решить эту проблему внутри себя. Мы не знаем, сколько нам отведено времени. Наличествующие же в образовании тенденции в качестве альтернативы могут представить “переход ко всеобщему высшему образованию” известного качества.

То обстоятельство, что снижение объективности уровня оценки учащихся не претерпело существенных изменений даже при переходе от советской школы к современной российской, свидетельствует о прочной укорененности этого процесса в неформальных отношениях между людьми. Это своего рода защитная реакция педагогической корпорации от внешней деструктивности. Это та самая плата за сохранение уклада жизни школы и традиций народного просвещения перед всевозможными модернизациями.

Чтобы у читателя не возникло ощущения ничтожности обсуждаемых вопросов (мол, если это устойчивый социальный процесс, то пусть себе идет как идет), необходимо, чтобы историки российской педагогики, политологи и философы оценили значение принижения статуса и уровня содержания образования накануне и при разрушении Российской империи и Советского Союза (в 10-х и 80-х гг. XX в.). Не много ли в течение одного столетия?

Второе возражение с большей вероятностью может возникнуть в учительской среде.

Невольно вспоминается граф П.Н. Игнатьев с его идеей многоступенчатой, по-современному вариативной, средней школы, в которой все ступени содержат возможность продолжения образования вплоть до высшего профессионального.

Такая школа не появится в одночасье. Конечно же, неаттестованным учащимся современной средней школы придется идти в начальное профессиональное образование и, может быть, в рамках профессиональных училищ получать чисто ремесленное образование, т.е. обучаться навыкам ремесла, с соответствующей

их развитию образовательной программой (причем совсем не обязательно после 9-го класса), либо идти в специальные образовательные учреждения, либо обучаться на дому. Это также долгий процесс — реформирование системы профессионального и тем более специального образования. Он требует и ресурсов и времени.

Однако прекращение выпуска из школы полуобразованных выпускников с государственными аттестатами лишит значительного числа искушений и высшую школу. И тем самым разорвется порочный круг подчиненного ей положения школы средней. И начнется процесс постепенного избавления от вируса болезни, полученного высшим профессиональным образованием из той самой средней школы в 70–80-х гг. прошлого века.

Больной организм можно лечить разными способами. Мы считаем, что естественное оздоровление высшей школы придет из общеобразовательной средней школы. Сильный абитуриент не пойдет в слабый вуз. Уверенный в себе студент не станет оплачивать услуги посредственного преподавателя. У Федеральной службы надзора отпадет необходимость закрытия “плохих” вузов — они опустеют сами.

Выбор первого шага к восстановлению необходимого уровня объективности в российском образовании и есть начало разгадывания загадки графа П.Н. Игнатьева. Суть его в восстановлении традиции — в исключении из управленческих критериев негативной оценки деятельности тех учителей и педагогических коллективов, которые справедливо поставили неудовлетворительные оценки²⁵. Справедливость индивидуальной оценки учителя может быть признана и соответственно обеспечена независимой комиссией экспертов внутри педагогического сообщества.

Для реализации этого предложения возможен директивный подход ко всей “властной вертикали”. Он будет способствовать возрастанию безупречности и правдивости в школьных межличностных отношениях, а через них и в общественных отношениях вне школы. Ведь главным предназначением школы кроме проникновения в нее социальных процессов извне является просвещение молодых людей, уходящих во взрослую жизнь. Постепенное укрепление объективности оценок с необходимостью повлечет за собой поиск дальнейших разумных шагов к упрочению доброго имени российской школы.

В заключение хотелось бы вернуться к эпиграфу настоящей статьи в несколько измененной редакции: “Скажите государю, что

в просвещенных заграницах в школах троек вместо двоек не ставят; пусть чтобы и у нас не ставили, а то, храни бог...”

Подведем некоторые итоги. Куда ведет предлагаемый путь? К элитарному полному среднему и высшему профессиональному образованию. К необходимости выстраивания в государственной системе общего и профессионального образования таких ступеней, которые позволили бы по обязанности (для родителей) всем молодым людям получить образование, адекватное уровню их способностей. Тем самым открывается возможность изменения оснований дифференциации общества — не только по доходам, но в большей степени и по интеллектуальному потенциалу.

Этот путь требует политической воли и дополнительных усилий на долгие годы. Альтернатива тому возникает из привычного понимания российского образования как сложной системы человеческих отношений (существенно большей, чем обучение и воспитание детей), в которой решаются вопросы социализации становящейся личности в самом широком смысле. На школы, училища и вузы сегодня возлагаются функции разрушенных социальных институтов и общественных структур, десятилетия соединявших государство, общество и личность.

Кажется, уберем “троечную двойку” — и в обществе возникнет дисбаланс, способный нарушить более важные связи. Цена вопроса высока. За дополнительные несвойственные функции системе образования приходится платить, и немало. Ее делают ответственной за социальное сиротство и наркоманию, здоровье детей и антитеррористическую безопасность, финансовые нарушения и многое другое. За все это она расплачивается самым дорогим — своими кадрами и уровнем обучения и воспитания детей.

В обществе пока срабатывают защитные механизмы, позволяющие в целом сохранять соответствие статуса и уровня образования. Однако запас прочности не безграничен. Неблагодарное дело — прогнозы, тем не менее реальный путь выхода из кризиса представляется как нечто среднее между двумя названными. А вот к какому берегу реки жизни он пойдет ближе, — зависит и от нас с вами...

Примечания

¹ Лесков Н.С. Соч.: В 3 т. Т. 2. М., 1988. С. 555.

² Вернадский В.И. О профессорском съезде // Московский университет в судьбе русских писателей и журналистов: Воспоминания. Дневники. Письма. Статьи. Речи. М., 2005. С. 574.

³ Вернадский В.И. Разгром // Там же. С. 571.

⁴ Кассо Л.А. Новое время // Там же. С. 576.

⁵ Игнатъев П.Н. Очерк о русской школе // Педагогика. 2000. № 2. С. 53.

⁶ На Всероссийском монархическом съезде (Нижний Новгород, 1915 г., ноябрь) резюме по материалам школьной секции об “антигосударственной работе Игнатъева” было жестоким: “С одной стороны — космополитизм школы, с другой — уменьшение программ по усмотрению самих учебных заведений, с третьей — заполнение средней школы еврейством, с четвертой — сокращение числа учебных лет, с пятой — беспрепятственный доступ улицы в школу и с шестой — назначение в число учительского персонала лиц политически неблагонадежных — вот мероприятия графа Игнатъева, которые он изо дня в день проводит в русскую школу, дабы такими своими действиями, идущими от еврейского начала и прогрессивного блока (в Государственной думе. — М.Т.), свести русскую государственность к нулю и убить нашу самобытность” (Там же. С. 52).

⁷ Там же. Граф Игнатъев скончался в 1945 г. в Канаде.

⁸ См.: Юревич Г.Я. Сборник арифметических задач для начальных училищ. Ч. 2. Третий год обучения. СПб., 1899.

⁹ См.: Гебель В.Я. Краткий курс алгебры и собрание алгебраических задач. Ч. 1. Теория. 4-е изд., испр. и доп. М., 1902. С. 25, 118–119.

¹⁰ В современной школе “деление многочлена на многочлен” входит в число дополнительных глав курса 8-го класса, а исследование бесконечно убывающей геометрической прогрессии — в программу 9–10-го классов.

¹¹ См.: Слетов Н.П. Прямолинейная тригонометрия для средних учебных заведений. 2-е изд., испр. Пг.; Киев, 1915. С. 1–9.

¹² Там же. С. 14–16, 47–55. Логарифмы тригонометрических функций в современной школьной программе отсутствуют в связи с развитием вычислительной техники.

¹³ См., например: Виннер Р. Учебник новой истории. 4-е изд., испр. М., 1910. С. 461–474. В этом учебнике достоверно излагаются учение К. Маркса и особенности развития рабочего движения в Германии, Франции, Англии вплоть до 1903–1905 гг.

¹⁴ Российская система образования: состояние и перспективы. М., 2005. С. 31–32.

¹⁵ Там же. С. 12.

¹⁶ Там же. С. 11.

¹⁷ Там же. С. 10.

¹⁸ Все дальнейшие рассуждения исходят из предположения, что приведенные выше оценки достоверны, т.е. проверочные материалы соответствовали пройденным программам, на что позволяет надеяться статус Академии образования.

¹⁹ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. М., 1998. С. 39. (Антология гуманной педагогики).

²⁰ Игнатъев П.Н. Указ. соч. С. 53.

²¹ Толстой Дмитрий Андреевич (1823–1889), граф, в 1866–1880 гг. — министр народного просвещения. С его участием были подготовлены и приняты уставы гимназий.

²² *Игнатъев П.Н.* Указ. соч. С. 55.

²³ Российская система образования: состояние и перспективы. С. 13–14.

²⁴ См.: *Субетто А.И., Селезнева Н.А.* и др. Долгосрочная образовательная политика как ядро внутренней политики Российского государства // Российское образование: проблемы реформирования. Вып. 2 / Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. 1998. № 12(79). С. 75–88.

²⁵ Отдельный разговор о системе оплаты труда учителя выходит за рамки данной статьи. Выше сформулировано общее предложение — учитывать, сколько учащихся учитель выучил (по итогам соответствующей аттестации).

О.В. Виштак

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КОНСТРУКТИВНЫХ КРИТЕРИЕВ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Новая дидактическая организация информационного обеспечения СУДС, основанная на внедрении в учебный процесс информационных технологий, на реализации функций саморегулирования самостоятельной работы, коренным образом модернизирует источники учебной информации, и в первую очередь учебные книги. В учебном процессе наряду с классическими печатными изданиями стали широко применяться электронные учебники нового поколения — мультимедийные. Причем в большом многообразии электронных печатных изданий особо следует выделить мультимедийные учебные пособия (ММУП). Это обусловлено тем, что, во-первых, в государственных образовательных стандартах высшего образования в каждом цикле предусматриваются дисциплины национально-регионального компонента и дисциплины по выбору студентов, устанавливаемые советом вуза. Централизованное обеспечение учебной литературой по этим курсам, как правило, затруднено. Поэтому наряду с учебниками возросла роль издаваемых ведущими преподавателями вуза учебных пособий, и в первую очередь электронных; во-вторых, использование мультимедиа технологий при создании учебного пособия позволяет в полном объеме реализовать дидактические возможности электронных учебников, оказывая опосредованное информационное, управляющее, эмоциональное воздействие на обучаемого.

При создании ММУП автору или авторскому коллективу приходится сталкиваться с целым комплексом проблем: организационных, методических, технологических, финансовых и т.д. Решение организационных и финансовых проблем является основной задачей руководителя авторского коллектива. От того, насколько оптимально организована работа каждого члена рабочей группы,

Виштак Ольга Васильевна — кандидат технических наук, доцент кафедры управления и информатики в технических системах Балаковского института техники, технологии и управления Саратовского государственного технического университета.

во многом зависят временные, финансовые затраты по созданию и апробации электронного пособия.

При подготовке учебного материала, при разработке сценария ММУП, при конструировании и представлении учебного материала в электронном виде, включая особенности проектирования интерфейса, приходится решать целый ряд методических и технологических задач с учетом особенностей, присущих электронным изданиям. Для оптимизации процесса выполнения этих задач определим и рассмотрим систему конструктивных критериев создания электронных учебных изданий, выделяя группы ценностных, дидактических, методических и технологических критериев и их взаимосвязи.

Исходным критерием процедуры отбора учебного материала является ценностный критерий — профессиональная значимость. Это обусловлено тем, что при организации самостоятельной работы студентов именно учебники и учебные пособия являются основным источником знаний по конкретной дисциплине. Бурное развитие науки и информатизация всех областей деятельности сопровождаются лавинообразным увеличением информации: объем информации в технических областях удваивается каждые пять лет, а в экономической, гуманитарной, юридической, в области медицины — каждые два-три года. Именно поэтому перед авторами вузовского учебника, который должен содержать систематизированные знания об объектах, явлениях (процессах) или методах деятельности, характерных для данной профессиональной области, стоит очень непростая задача: изложить систему знаний изучаемой предметной области, отсеять второстепенную информацию, не перегрузить учебный материал частными подробностями, включить факты перспективного значения. Иначе говоря, “правильно отобрать наиболее представительные объекты из науки, обеспечивающие полноценную и разумную деятельность специалистов соответственно их профессиональным обязанностям”¹. Таким образом, в процессе создания ММУП в первую очередь необходимо изучение предметной области данной дисциплины в контексте с системой профессионально значимых знаний, умений, навыков, свойств личности, представленных в модели специалиста данного направления.

Критерий профессиональной значимости придает направленность процедуре изложения учебного материала из науки в учебный предмет и в представления его как совокупности учебных элементов (УЭ). В.П. Беспалько в качестве учебного элемента рассматривает “объекты, явления и методы деятельности, взятые

из науки и внесенные в программу учебного предмета для обучения”². Дидактическая процедура проектирования учебного материала включает построение моделей содержания и его освоения³. УЭ представляются в виде древовидной графической схемы содержания, которая в совокупности с таблицей УЭ образуют модель его содержания. Для определения последовательности изучения УЭ и логических связей между ними формируется модель освоения учебного материала как совокупность матрицы логических связей УЭ, матрицы отношений очередности УЭ, последовательности изложения УЭ и графа логических связей УЭ⁴. Эти модели позволяют в наглядном и обозримом виде представить содержание учебного материала, четко формулировать цели обучения, состав, последовательность УЭ и логические связи между ними в соответствии с изучаемой предметной областью.

Наряду с критерием профессиональной значимости учебного материала необходимо учитывать критерий “общности в подходах к изучению дисциплин и их разделов на методологическом и методическом уровне”⁵, являющийся производным от ценностного критерия профессиональной значимости. Это обусловлено тем, что происходящее расширение масштабов и углубление знания во всех сферах деятельности сопровождаются дифференциацией науки и как следствие утерей связей. По мнению В. Айнштейна, это противоречие (развитие науки и потеря общности в разных областях знания) существенно сказывается на процессе подготовки специалистов⁶. Формирование многих современных дисциплин происходит на стыке разных областей знания, исследующих анализируемые явления с разных позиций. И если при создании учебника пренебречь принципом интеграции областей знаний и позиций их методологии, то результатом станет громоздкий и лоскутный курс, состоящий из набора сведений, фактов и т.п. Поэтому как важнейший интегрирующий критерий для системного отбора учебного материала В. Айнштейн выделяет общность в подходах к изучению дисциплин и их разделов на методологическом и методическом уровне. Выявляя эту общность, необходимо показать студентам межпредметные связи, связи дисциплин по вертикали и горизонтали, базируя новый материал на уже известном⁷. Такой подход к конструированию учебного материала обеспечивает студентам широту профессиональной подготовки, обозначает важность изучения разрабатываемого курса для других учебных дисциплин. Не менее важно определить внутрипредметную значимость тем, разделов относительно друг друга в рамках данного учебного курса, что обеспечит логичное и строго последовательное изложение материала учебника или пособия.

Из категории дидактических критериев в процессе отбора учебного материала следует учитывать критерии сложности и трудности учебного материала. В исследовании В.П. Беспалько критерий сложности учебного материала рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, сложность определяется в сравнении двух различных учебников, а с другой — как “соотношение опыта учащегося и материала учебника в терминах ступеней абстракции учебника и коэффициента научности”⁸. Чем больше разница в ступенях абстракции учебника и опыта учащегося, тем сложнее учебный материал для учащегося. Поэтому, соблюдая принцип доступности обучения (правило “от простого к сложному”), следует определить траекторию изучения учебного материала от излагаемого на более низкой ступени абстракции к такому, описание которого выполнено на более высокой ступени абстракции с учетом подготовленности учащихся. Это в свою очередь позволит избежать неоправданной сложности учебного материала, которая для студентов может стать непреодолимым препятствием при самостоятельном изучении дисциплины.

Анализ учебного материала по критерию сложности В.П. Беспалько рекомендует проводить в сочетании с другим дидактическим критерием — трудностью учебного материала. При этом он отмечает следующее: “Если неоправданная сложность учебного материала может стать для учащегося непреодолимым барьером, то трудность овладения им почти всегда для него преодолима, определяя эффект развивающего обучения”⁹. Этот тезис является одним из основных и подтверждается в эффективно действующей системе обучения Л.В. Занкова: учащемуся предлагаются задачи следующего за усвоенным уровнем деятельности. Это же ориентирование на зону ближайшего развития учащегося характерно и для теории развивающего обучения Л.С. Выготского.

В исследованиях В.А. Якунина подчеркивается важность соблюдения и других дидактических критериев: применимости (частота использования понятий в последующих фрагментах учебного материала), новизны информации (соотношение известных и неизвестных сведений и понятий в том и другом фрагменте), доступности и пригодности выбираемых форм представления учебного материала¹⁰. Критерии применимости и новизны информации взаимосвязаны и регламентируют содержание учебных элементов, обеспечивая последовательность, наиболее оптимальное усвоение учебного материала, а также формирование расширенного тезауруса учащихся. Критерий доступности и пригодности выбираемых форм представления учебного материала относится

к дидактическим, но при создании электронных учебных пособий, как нам представляется, его следует рассматривать с учетом особенностей технологии их создания.

Средства мультимедиа позволяют представить учебный материал в увлекательной, динамичной форме, а инженерные конструкции, устройства, элементы — как движущиеся трехмерные объекты, тем самым в полной мере поясняя их конструкции и принцип действия. Однако излишнее увлечение представлением движущихся объектов, чрезмерная детализация сложных конструкций, непомерное украшательство статических графических объектов за счет введения большого многообразия цветов приводят к перегрузке учебного материала второстепенной информацией, отвлекает учащихся от сути изучаемой проблемы, рассеивает их внимание. Кроме того, следует учитывать, что в технологическом аспекте введение большого количества сложных анимированных сцен, трехмерных объектов приводит к значительному увеличению финансовых, трудовых и временных затрат в процессе создания ММУП. Поэтому критерий доступности и пригодности выбираемых форм представления учебного материала для электронных учебных пособий, как нам представляется, должен рассматриваться в сочетании с критерием целесообразности введения гипермедиа, относящимся к группе методических. Следование критерию целесообразности введения гипермедиа позволяет создавать учебные материалы, наиболее оптимальные с точки зрения психологии восприятия в условиях компьютерного обучения, а также наиболее оптимальные в аспекте минимизации трудовых, временных и финансовых затрат.

При проектировании ММУП также следует особо обратить внимание на соблюдение такого методического критерия, как объемный критерий учебного материала. В вузовской среде сложилась многолетняя практика планирования объемов учебников — около 8–10 страниц учебника на 1 час лекционного курса¹¹. Но использование технологии гипертекста в электронных учебниках и пособиях позволяет существенно расширять объем материала за счет введения дополнительных и пояснительных текстов. В связи с этим у авторов возникает желание “вместить” как можно больше информации в учебное издание, не учитывая того, что время, отводимое на подготовку специалистов, определено для изучения каждой дисциплины и зафиксировано в учебных планах специальности. А это в свою очередь приводит к негативным последствиям и превращает его в хранилище быстро устаревающей информации.

Кроме того, следует учитывать и то, что студенты работают с электронными изданиями, используя персональный компьютер (ПК), а значит, должны быть соблюдены санитарные нормы при работе с ПК: 2 часа — младшие курсы, 3 часа — старшие. Таким образом, при конструировании объема учебного пособия необходимо учитывать, для студентов каких курсов оно разрабатывается. Учет этих специфических особенностей работы с электронным учебным изданием приводит к расширению сущности критерия объема учебного материала и к модернизации его в объемно-временной критерий, который не только вводит ограничения по объему учебного материала, но и учитывает временные нормы работы учащихся с электронным изданием. Опыт создания электронных учебных материалов показал, что при конструировании учебного материала наиболее эффективным является модульный метод построения. Поэтому в группе методических критериев как один из основных следует выделить критерий модульности электронных учебных материалов, который определяет структурное построение всего учебного издания и учитывает особенности обучения с применением компьютеров. Следование этому критерию позволяет четко конструировать материал, представляя его в виде блоков, являющихся автономными, самостоятельными частями курса, включающими модули целеполагания, теоретических, профессиональных знаний, практических заданий, контроля и т.д. При этом содержательная часть модулей одного и того же курса может видоизменяться, что дает возможность учитывать требования образовательных стандартов различных специальностей и адаптировать к ним одно и то же пособие. Кроме того, следование этому критерию позволяет излагать учебный материал на различных уровнях сложности, содержать базовый и вариативный компоненты, включать различный объем дополнительных сведений, что обеспечивает возможность выбора каждым учащимся своего индивидуального образовательного маршрута. Критерий модульности обеспечивает проведение поэтапного внедрения электронного курса в учебный процесс, что значительно сокращает сроки и упрощает процесс внедрения.

В отличие от традиционных учебных материалов на печатной основе электронные обладают значительно большими дидактическими и методическими возможностями: они более динамичны, виртуальны, сложноструктурируемы; имеют значительно больше возможностей по организации индивидуального обучения, организации обратной связи и т.д. Эти расширенные дидактические и методические возможности обусловлены прежде всего тех-

нологическими особенностями создания электронных изданий. Поэтому, чтобы в полной мере их реализовать и создать наиболее оптимальные условия для работы с электронными учебными материалами, следует систему конструктивных критериев создания учебных материалов, представленных в традиционном (печатном) виде, дополнить группой технологических критериев, которые учитывают особенности создания электронных изданий и особенности работы с ними. Следование этим критериям позволяет обеспечить технологическую основу для реализации в ММУП их дидактических и методических возможностей.

Высокий темп развития практически всех отраслей науки, техники и культуры обуславливает значительное увеличение и обновление информации за достаточно короткие сроки. В связи с этим возникает необходимость оперативного изменения учебной информации с учетом современных достижений в профессиональной области, для которой создается ММУП. Критерий модульности обеспечивает методическую основу для оперативного обновления учебной информации и поэтапного внедрения ММУП в учебный процесс. Но реализация этого критерия в полной мере возможна только при соблюдении критерия модифицируемости учебного материала, относящегося к группе технологических критериев. Следование критерию модифицируемости учебного материала обеспечивает возможность внесения изменений в учебный материал, позволяет совершенствовать электронное учебное издание без значительных затрат времени и ресурсов. Критерий модифицируемости учебного материала предопределяет высокие требования к разработке программных модулей ММУП, посредством которых осуществляется диалоговое взаимодействие между пользователем и электронным документом.

Организация диалогового взаимодействия включает различные тестирующие программы по изучаемому предмету и рекомендации по недостаточно усвоенным и изученным разделам, поиск необходимой информации, выбор маршрута обучения по объему и уровню сложности и должна осуществляться в соответствии с другим технологическим критерием — критерием оптимальной эксплуатации электронного учебного издания, взаимосвязанным с методическим критерием модульности.

Значимость критерия оптимальной эксплуатации электронного учебного пособия обусловлена тем, что условия работы с ним значительно отличаются от условий работы с традиционным печатным изданием, что требует обеспечить оптимальные эргономические условия для работы с ММУП. Эта задача должна

решаться на этапе создания электронной версии учебного материала в нескольких аспектах: создания дружественного интерфейса; обеспечения оптимального управления, включая развитую систему навигации и достаточную скорость извлечения информации; обеспечения устойчивости к ошибочным действиям учащегося.

Рассматривая интерфейс как физическое динамическое устройство, взаимодействующее с учащимся, необходимо с учетом эргономических требований выбрать размер и тип шрифта, цветовое оформление, навигацию по страницам, что характерно и для печатных пособий. Но в случае компьютерного интерфейса появляются новые особенности, связанные с комфортностью экранного представления, достаточной оперативностью реакции программного средства на действия учащегося, удобством манипулирования мышью и клавиатурой¹². Для обеспечения оптимального управления интерфейс должен позволять обучаемому в течение всей работы ММУП управлять диалогом. Должна быть обеспечена устойчивость к ошибочным действиям учащегося, и для избежания ошибок необходимо обеспечить обратную связь в виде развернутых рекомендаций. Каждый шаг диалога должен быть понятен обучаемому, что позволит значительно сократить непродуктивные потери времени и сосредоточиться на достижении поставленной цели изучаемой дисциплины.

Процесс создания электронных учебных пособий существенно отличается от создания традиционных печатных, и чтобы оптимизировать все затраты, следует учитывать критерии их конструирования, причем во взаимосвязях по отношению друг к другу. Система конструктивных критериев создания электронных учебных пособий учитывает их дидактические особенности, специфику компьютерного обучения, а также их технологические особенности. Следование этой системе критериев оказывает позитивное влияние на качество создаваемого электронного учебного пособия и позволяет авторским коллективам создавать современные высококачественные учебные пособия с учетом требования минимизации всех затрат.

Примечания

¹ Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М., 1989. С. 33.

² Там же. С. 34.

³ См.: Соловов А.В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учебное пособие. Самара, 1994.

⁴ См.: *Соловов А.В.* Компьютерные средства поддержки профессиональной подготовки. М., 1994. С. 13.

⁵ *Айништейн В.* О принципах создания вузовских учебников // Высшее образование в России. 1996. № 2. С. 123.

⁶ Там же. С. 122.

⁷ Там же. С. 12.

⁸ *Беспалько В.П.* Указ. соч. С. 49.

⁹ Там же. С. 51.

¹⁰ См.: *Якунин В.А.* Педагогическая психология. СПб., 1998. С. 422.

¹¹ См.: *Буга П.Г.* Вузовский учебник. М., 1987.

¹² См.: *Волченко Е.* Стандартизация пользовательского интерфейса.

С. 3 // <http://www.osp.ru/os/2002/04/037.htm>.

ОПЫТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

С.И. Титкова

“МЫ ЖИВЕМ, ПОТОМУ ЧТО МЫ РАЗНЫЕ”: К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК УСЛОВИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

“Мы живем, потому что мы разные” — так называлась статья замечательного историка, филолога и культуролога Ю.М. Лотмана. “Первое, что необходимо каждому из нас, — писал он, — это научиться общему языку. Легко иметь общий язык со своими единомышленниками, но надо также научиться говорить с другими людьми, которые совершенно иначе думают. Надо научиться ценить других людей за то, что они другие, совсем не требовать, чтобы они были похожи на нас. Ведь, Боже мой, если бы мы все были одни и те же, мы бы просто не выжили как биологическая единица. Мы живем, потому что мы разные... Общество человеческое держится на различии между людьми, на том, что никто сам по себе не составляет даже части истины, а все мы вместе составляем путь к ней...” (Ю.М. Лотман. Мы живем, потому что мы разные).

Слова Ю.М. Лотмана касаются нас как жителей многонациональной планеты, как представителей разных стран и народов. Мы совершенно не похожи друг на друга: мы по-разному оцениваем одни и те же события, у нас разные вкусы, разные привычки и традиции, разные взгляды на жизнь. Мы поем разные песни, читаем разные книги. Наконец, мы говорим на разных языках... Но мы очень хотим понимать друг друга, хотим встречаться, общаться, делиться мыслями, обмениваться впечатлениями и не бояться выглядеть смешными.

Именно поэтому сегодня важным условием нашего полноценного и комфортного социального функционирования в миро-

Титкова Светлана Игоревна — старший преподаватель Центра интенсивного обучения иностранным языкам МГУ им. М.В. Ломоносова, специалист по проблемам преподавания русского языка как иностранного, участник языковой программы на педагогическом отделении факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

вом сообществе становится не только практическое знание иностранных языков, но и понимание специфики национальных культур, особенностей национального восприятия окружающей действительности.

Существенную помощь в изучении всех перечисленных вопросов может оказать *теория и практика межкультурной коммуникации* — сравнительно новое научное направление, связанное с изучением специфики национальных культур. Центральным понятием этой отрасли знаний является понятие *лингвокультура*, отражающее взаимосвязь, взаимодействие, взаимообусловленность и взаимозависимость языка и культуры народа — его носителя. Лингвокультура определяется национальными особенностями восприятия, осознания и описания окружающего мира, которые в свою очередь обуславливают специфику языка и речевого поведения конкретного народа. В языковых единицах как материальном проявлении лингвокультуры отражаются реалии повседневной жизни народа, его образ мысли и поведение, явления духовной культуры, традиции, нравственные идеалы.

Таким образом, “сфера интересов” теории и практики межкультурной коммуникации как научного направления лежит в области изучения процесса общения представителей различных народов, анализа и описания особенностей национальных лингвокультур, в связи с чем возникает закономерный вопрос: что выбрать “инструментом” этого анализа и принять за единицу описания?

В качестве такой единицы мы предлагаем использовать *лакуну*, а как прием работы — методику установления лакун, разработанную Ю.А. Сорокиным¹.

Суть этой методики заключается в “сопоставлении понятийных, языковых и эмотивных категорий двух локальных культур”, и она основана на том, что, “воспринимая текст, реципиент использует набор правил, присущих только его языку и культуре. Предложенные ему правила некоторого иного языка, реализованные в некотором тексте, относятся к другому, не его собственному, языку и к другой, не его собственной, культуре и опознаются как непонятные и/или ошибочные. Можно предположить, что все интерпретируемое реципиентом как ошибочное, непонятное или странное является специфическим сигналом присутствия в тексте языковых феноменов и/или наличия внеязыковых коррелятов, соотносенных с понятийной структурой и психическим типом, неидентичными соответствующим характеристикам реципиента”².

Такие несоответствия между языками называются лакунами. Это так называемые “белые пятна на карте языка”, препятствующие адекватному переводу одной лингвокультурной системы в другую. Лакуны составляют заметную долю национальной специфики любого языка, поскольку условия социально-политической, общественно-экономической, культурной жизни и быта народа, своеобразие его мировоззрения, психологии, традиций обуславливают возникновение образов и понятий, принципиально отсутствующих у носителей других языков. Говоря о национально-специфических элементах, препятствующих общению представителей разных культур, Г.Д. Гачев охарактеризовал их как “заусеницы”, которые “задираются” в ходе межкультурной коммуникации³. Тем не менее это не означает, что взаимопонимание абсолютно исключено, но для его реального достижения необходимо глубокое проникновение в национальную культуру данного народа, в его языковую картину мира.

В ходе освоения иностранной лингвокультуры, а также в дальнейшем процессе общения с ее представителями люди постоянно сталкиваются с самыми разными видами лакун: языковыми, речевыми, культурологическими, этнографическими, кинесическими, поведенческими и др.

В настоящей статье мы остановимся на характеристике некоторых *языковых лакун*, постараемся определить их особенности и привести примеры их функционирования в русскоязычных текстах.

Итак, опираясь на теорию языковой картины мира и основываясь на определении лакун, принятом в современной этнопсихологии, а также принимая во внимание описание безэквивалентной и фоновой лексики, данное Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, мы предлагаем определить языковую лакуну как несоответствие между двумя языками, которое проявляется,

- во-первых, в отсутствии в одном из языков однозначного эквивалента языковой единице другого языка;
- во-вторых, в несовпадении способа выражения общих для обоих языков понятий (т.е. в отсутствии ожидаемой формы);
- в-третьих, в несовпадении значений языковых единиц при схожести их формы (т.е. в отсутствии ожидаемого значения).

Отметим, что конкретная языковая лакуна актуальна, как правило, только для двух сопоставляемых языков, поскольку она отражает несовпадения одной языковой системы по отношению к другой и прямо или косвенно связана с особенностями языко-

вой картины мира или “национальной сетки координат” одного народа по сравнению с конкретным другим.

Остановимся подробнее на описании некоторых видов лакун на примере сопоставления русского и английского языков.

Понятийные абсолютные лакуны. Этот вид лакун характеризуется отсутствием в одном из языков понятия, которым оперируют представители другой лингвокультурной общности и которое является для них привычным, вызывая стойкие ассоциации и представления, а также служит своеобразной точкой отсчета в различного рода суждениях и оценках.

Приведем для наглядности отрывок из рассказа Д.Н. Мамин-Сибиряка “Золото” (1892), иллюстрирующий предмет нашего описания:

“В кабаках обсуждался подробно каждый шаг О니кова, каждое его слово, и наконец произнесен был приговор, выражавшийся одним словом:

— Чистоплюй!..

— Кто придумал это слово, кто сказал его первый — осталось неизвестным, но оно было сказано, и все сразу почувствовали полное облегчение. Чистоплюй — и делу конец. Сказалась способность простого русского человека одним словом выразить целый строй понятий”.

Другим примером, иллюстрирующим понятийные абсолютные лакуны, является русское прилагательное *интеллигентный*, которое не имеет аналога в английском языке и требует достаточно пространный объяснения. Например, словосочетания типа *интеллигентный человек, интеллигентное поведение, интеллигентный (внешний) вид, интеллигентный стиль (общения)* означают гораздо большее, чем просто “свойственный или присущий интеллигенции”, а потому требуют каждый раз разного (в зависимости от контекста употребления) перевода.

Непереводимым и труднообъяснимым является и русское существительное *самолюбие*, определяемое в словаре как “чувство собственного достоинства, соединенное с ревнивым отношением к мнению о себе окружающих”. Вряд ли можно перевести на английский язык без смысловых потерь словосочетания типа *щадить чье-либо самолюбие, болезненное самолюбие или удар по самолюбию...*

Понятийной лакуной для англоговорящей культуры можно также считать концептуальное для русской жизни емкое слово *быт* вместе с его производными: *бытовой, бытовуха, бытовщина.*

Вспомним цитату “*любовная лодка разбилась о быт*” (В. Маяковский) или строчки из стихотворения П.А. Вяземского:

Язык как исповедь народа.
В нем слышится его природа,
Его душа и быт родной.

Особое место в ряду понятийных абсолютных лакун занимают такие национально русские слова-концепты, как *воля, удал, простор, ширь, разгул, размах, раздолье*, в значении которых присутствуют семы “бескрайние пространства”, “отсутствие какой-либо регламентации и ограничений”. Мы назвали данные слова “концептами”, имея в виду известную концепцию русских философов, например Н.А. Бердяева, о роли русских пространств в формировании “русского видения мира”.

Своеобразно интересным в ряду понятийных лакун является прилагательное *мужественный*. Анализ внутренней формы этого слова при объяснении значения словосочетания *мужественная женщина* на уроке с американками вызывает такую бурю гнева и возмущения, что преподаватель чувствует даже некоторую личную вину и ответственность за столь несправедливую оценку мужских и женских качеств, отраженную в русском языке. Действительно, прилагательное *мужественный* не имеет аналога в английском языке, и сама концепция оценки личности или ее поступка через “принадлежность к мужскому полу” воспринимается европейцами и американцами с большим недоумением. Таким образом, несмотря на то что словосочетания типа *мужественная женщина* или *мужественный поступок* близки английским понятиям *смелая, волевая женщина* или *смелый поступок*, они тоже принадлежат к разряду понятийных лакун.

Понятийными относительными лакунами можно считать слова, которые, присутствуя в обоих языках, являются гораздо более актуальными и даже концептуально значимыми (а потому более частотными) для системы понятий одной языковой культуры по сравнению с другой.

Классическими примерами понятийных относительных лакун, раскрывающих особенности русского национального характера, являются слова *душа, душевность, судьба, тоска*. По определению А. Вежбицкой, они отражают “семантические характеристики, образующие смысловой универсум (связанные друг с другом признаки) русского языка: эмоциональность, иррациональность, неагентивность и любовь к морали”. Кроме того, *совесть, совестно, совестливый, бессовестный* также не имеют абсолютного аналога

в английском языке: русская *совесть* “зависает” между понятиями *сознательность* и *стыд* (так как в толковании английского *conscience* отсутствует сема “ответственность перед самим собой”, но присутствуют семы “сознание” и “осознание”), а единственная возможность перевести русское *совестно* — это *to be ashamed*, т.е. “стыдиться, стыдно”.

Лексические абсолютные лакуны. Возникают они в результате отсутствия в одном из языков конкретного слова для именования вполне распространенного понятия или явления. Например, такой употребительный русский глагол, как *отвыкать*, не имеет точного эквивалента в виде одного слова или устойчивого словосочетания в английском языке и часто переводится с некоторой (и немалой!) потерей смысла, а потому требует дополнительного объяснения и контекста. Сравним с английским *to drop the habit of...* (по-русски дословно: “избавиться от привычки...”), или, например, в предложении *За эти годы я отвыкла от хлеба* глагол *отвыкнуть* переводится как *to forget the taste of...* (“забыть вкус...”), что совсем не одно и то же.

В методической литературе достаточно часто приводится список таких непереводимых на английский язык слов, как *именинник, однолюб, однокурник, отличник, ровесник, тезка, кипяток* и др., который можно дополнить еще большим количеством интересных примеров. Сюда, например, относятся слова — характеристики человека *ревнивец, завистник, смельчак* и существительное *влюбленный*, у которых нет лексических эквивалентов в английском языке. Кроме того, особый интерес с точки зрения наличия/отсутствия в одном из языков слов для обозначения распространенных в обеих культурах понятий или явлений представляют глаголы *кататься, успевать, относиться, дружить, сниться, высыпаться, поить* и многие другие.

В этом же ряду лексических абсолютных лакун и местоимение *свой*:

“*Не говорите при других иронически о своем любимом (животном, человеке). Другие уйдут, свой — останется*” (М. Цветаева. Записи из рабочих тетрадей).

Интересно также, как в названии фильма “*Свой среди чужих, чужой среди своих*” сочетаются две лексические абсолютные лакуны *свой* и *чужой*, практически исключая возможность его более или менее точного перевода (**He is accepted among strangers and he is a stranger among friends?*).

К виду *лексических относительных лакун* принадлежат такие слова, как, например, глагол *погибать*, существительные *лень, безделье*

или наречие *взаимно*, которые теоретически имеют эквиваленты в английском языке (*to perish, laziness, idleness* и *reciprocally* соответственно), но употребляются они сравнительно с русским языком редко и только в строго определенном контексте.

Как обидно будет, если при переводе цитаты из М. Цветаевой глагол *погибать* заменится семантически “безликим” *to die* (т.е. “умирать”):

“Никогда не лейте воды зря, потому что в эту же секунду из-за отсутствия этой капли погибает в пустыне человек” (М. Цветаева. Записи из рабочих тетрадей).

В той же мере важно для точности понимания текста А.Д. Сахарова “Мир через полвека” соотношение с точным английским эквивалентом существительного *гибель*:

“Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности трудней всего прогнозировать, но именно от этого зависит в конечном итоге и гибель, и спасение цивилизации”.

Лексико-грамматические лакуны. Возникают в результате наличия в одном языке таких грамматических категорий, которые влияют на лексическое значение языковых единиц и делают их лексическими лакунами в других языках.

Например, приставка *раз-* в группе глаголов *разлюбить, раздумать, разонравиться, разувериться* придает значение “изменить отношение к кому-либо или чему-либо на противоположное”, что не соответствует английскому *to stop doing smth. (stop loving, stop thinking...)*:

«Но каким образом сын революционерки оказывается в рядах Белой армии, а не Красной? Сергей Яковлевич Эфрон считал это в своей жизни — роковой ошибкой. Я же добавлю, что так ошибся не только он, совсем молодой тогда человек, но многие и многие зрелые люди. В “Добровольчестве” он видел спасение России и правду, когда он в этом разуверился — он из него ушел, весь, целиком — и никогда уже не оглянулся в ту сторону» (Письмо Марины Цветаевой Сталину).

Интересны также группы глаголов, которые образованы сочетанием приставки и частицы *-ся* и выражают понятия, не закреплённые в языковой норме английского языка:

- *размечтаться, разговориться, разлентиться, распеться, раззоспаться, разгуляться, разъесться, расчувствоваться* и др.;
- *заговориться, зачитаться, засмотреться, задуматься, заждаться*;

- *наговориться, наплакаться, насмеяться, насмотреться, послушаться, напеться, нагуляться, накататься* и др.;
- *вдумываться, вчитываться, всматриваться, вслушиваться, вживаться, вписываться;*
- *присматриваться, прислушиваться, приноживаться;*
- *отделаться, отшутиться, отговориться, отписаться;*
- *отпиться, отмечаться, отгуляться, отмучиться* (сюда же можно отнести словосочетания типа *отжить (свое), отработать (свое), откурить (свое), отгулять (свое)*).

Еще одним показательным грамматическим явлением, изменяющим значения русских слов и делающим их лакунами для, например, английского языка, являются уменьшительные суффиксы (*-оньк-/-еньк-, -очк-/-ечк-, -оват-/-еват-, -ик-* и др.) существительных. Русский язык, как отмечают многие лингвисты, исключительно богат уменьшительными формами, они очень часто встречаются в речи, более того, в значительной мере они определяют общую эмоциональную окраску и тональность русской речи. Так, уменьшительные суффиксы, будучи присоединенными, например, к прилагательным, придают им разнообразные экспрессивно-эмоциональные оттенки, начиная от “значения низкой степени качества”, как, например, в слове *хитроватый*, и “презрения, ненависти, пренебрежения и надменного отношения”: *плохонький, дешевенький, поганенький* и кончая “выражением чувств любви, нежности, симпатии и удовольствия”: *родненький, миленький, чудненький, новенький* (ключи от новеньких автомобилей вручал сам президент компании).

Грамматические лакуны. Они появляются как следствие отсутствия определенных синтаксических конструкций и грамматических категорий и средств в одном языке при их наличии в другом, а также характеризуются своеобразием способа передачи того или другого грамматического значения.

Ярким примером грамматической лакуны для английского языка является синтаксическая конструкция сложного предложения с союзом *зато* (“противопоставление со значением компенсации”), у которой нет эквивалента в английском языке. Вспомним диалог из песни Ю. Визбора, смысл которого останется недоступным без полного понимания названного союза:

— *“В России, дескать, холодно купаться, поэтому здесь неприглядный вид. (В российских селах не танцуют твиста, поэтому здесь неприглядный вид.)*

— *Зато мы делаем ракеты, перекрываем Енисей, а также в области балета мы впереди планеты всей...*”

Мы не осмеливаемся связывать синтаксические конструкции с союзом *зато* и национальные особенности русского характера, но, вероятно, их можно было бы объяснить привычным стремлением оправдать, скомпенсировать в сознании недостаток или отсутствие предмета, качества или действия, с тем чтобы не менять ситуацию.

В связи с разговором о синтаксических конструкциях не можем не привести еще один тезис из книги А. Вежбицкой, которая, анализируя данные синтаксической типологии языков, говорит о том, что существуют два разных подхода к жизни, которые в разных языках играют разную роль. «Можно рассматривать человеческую жизнь с точки зрения того, “что делаю я”, т.е. придерживаться активной ориентации, а можно подходить к жизни с позиции того, “что случится со мной”, следуя пассивной ориентации. Агентивный подход означает акцентированное внимание к действию и к акту воли (*я делаю, я хочу*).

При пассивной ориентации акцент делается на “бессилии и пассивности” (*я ничего не могу поделать, разные вещи случаются со мной*).

Агентивность связана обычно с номинативными и номинативоподобными конструкциями, а “бессилие” и пассивность — с дативными и дативоподобными. Синтаксис английского языка изобилует номинативами, а дативы играют второстепенную роль. В то же время в русском языке безличные дативные предложения занимают доминирующее положение, более того, их роль постоянно возрастает (*надо, нужно, необходимо, нельзя, невозможно, не полагается, следует, должно*). Русская грамматика вообще изобилует конструкциями, в которых действительный мир предстает как противопоставленный человеческим желаниям и волевым устремлениям»⁴.

Таким образом, опираясь на приведенные автором рассуждения, можно с полным правом отнести к понятийно-синтаксическим лакунам конструкции типа *мне надо / нужно, мне необходимо / приходится, мне нельзя*, так же как *мне не спится / не читается / не думается* (означающие неспособность делать то, что хочется).

Синтаксическими лакунами следует признать также безличные дативные конструкции с наречиями или наречными выражениями (*стыдно, завидно, жалко, грустно, скучно* и т.д.), которые обозначают “пассивные, неволевые” эмоции. Замечательным

примером такого рода лакуны является цитата: “Совестно мне очень пред тобой, что тебе скверно, суетно, хлопотно, а мне так прекрасно; но утешаюсь тем, что это нужно для моего дела” (Л.Н. Толстой).

Семантические лакуны проявляются в нетождественности значений разноязычных слов, которые часто рассматриваются и переводятся как эквиваленты. Наличие не совпадающего в разных языках значения у слов, соотносимых с тождественными реалиями, определяется национальной спецификой деятельности и возникающими на ее основе социальными отношениями.

Чаще всего такое различие связано с семантической коннотацией слов, т.е. с “совокупностью непонятных семантических долей, относящихся к слову”⁵. Следовательно, мы фактически имеем дело с “фоновой лексикой”, т.е. словами, которые, по определению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, характеризуются неполноэквивалентностью фонов и называются *фоновыми*. Интересно, что, по мнению авторов, каждое второе русское слово отличается своим лексическим фоном от ближайшего иноязычного эквивалента. Данный факт объясняется, по утверждению И.А. Стернина, спецификой национального мышления, которое отражается в национальных стереотипах (например, у американцев *богатый* — значит “умный”, тогда как у русских *богатый* — значит “жулик”)⁶.

Однако отличие семантических лакун от собственно фоновой лексики состоит в экстремальности проявления фонового компонента значения, когда лексические фоны двух языков настолько существенно влияют на значение слов, что последние фактически уже не могут считаться эквивалентами. Так, например, существительные *честолюбие*, *амбиции* и *ambition*; *рутина* и *routine* не являются эквивалентами, так как в русском и английском языках (как отражении сознания их носителей) у этих слов различные коннотации.

Если английское *ambition* — слово с положительной коннотацией (особенно в “американском” английском), то для русского сознания *честолюбие* не всегда хорошо, *честолюбивый человек* — не всегда положительная характеристика, а *амбиции* — чаще всего слово с выраженной отрицательной коннотацией.

Что касается слов *рутина* и *routine*, то при схожести их значений английское слово абсолютно нейтрально с точки зрения положительной или отрицательной оценки самого явления, тогда как в значение русского существительного включена негативная

оценка говорящим того, о чем идет речь. Доказательством тому может служить определение, которое дается в словаре: “*рутина* — рабское следование заведенному шаблону, превратившееся в механическую привычку; консервативный распорядок; боязнь перемен, нового”⁷.

Совсем разные значения у существительных *анекдот* (короткий смешной рассказ) и *anecdote* (секретные неопубликованные детали какой-либо истории; сплетни; рассказ, описывающий инцидент с какой-то знаменитостью).

Не все иностранцы знают, что английское выражение *to make money* (являющееся в английском языке абсолютно нейтральным синонимом глагола *to earn*, т.е. “зарабатывать”) не соответствует русскому *делать деньги*, поскольку это выражение в русском языке имеет значение, близкое к “зарабатывать деньги не совсем честным способом”.

Семантические лакуны, как правило, присутствуют в текстах в связи с описанием личностных качеств людей и отражают разное отношение к, казалось бы, одинаковым чертам характера. Например, обратим внимание на коннотацию прилагательного *гордый*, которое в русском сознании в первую очередь воспринимается как положительное качество, а в сознании большей части носителей английского языка — как отрицательное. В этом отношении показательна цитата из “Мастера и Маргариты” М. Булгакова:

— *Может быть, что-нибудь хотите на прощание?*

— *Нет, ничего, мессир, — с гордостью ответила Маргарита.*

— *Верно, вы совершенно правы! — гулко и страшно прокричал Воланд.*

— *Так и надо! — как эхо повторила свита Воланда.*

— *Мы вас испытывали, — продолжал Воланд. — Никогда и ничего не просите. ... Сами предложат и сами все дадут. Садитесь, гордая женщина”.*

Ассоциативные лакуны. Проявляются в различии оснований для номинации идентичных предметов и явлений действительности, что также отражает особенности национального мышления. Иными словами, в отличие от семантических лакун, когда считающиеся тождественными слова обозначают на самом деле нетождественные понятия, здесь *одни и те же* понятия передаются в разных языках *по-разному*, так как в основе их “называния” лежат разные ассоциации. Так, человек, мало знакомый с английской культурой, не сразу поймет, что словосочетания *бабье лето* и *Indian summer* обозначают одно и то же время года. Или сравним: ан-

лийское *government* от *to govern* (т.е. “руководить, господствовать” без отношения к *right* или *wrong*) и русское *правительство* (потому что *правит*, а значит, всегда *право*?).

Очень, на наш взгляд, интересным и показательным примером ассоциативной лакуны является понятие *Страстная пятница*. Сравним его с *Good Friday* (“хорошая пятница”) в английском и *Long Friday* (“длинная пятница”) в скандинавских языках, например в шведском. “Что *хорошего* в том страшном дне? — могут спросить русские. — При чем здесь *длинный* день?” Но данные наименования одного и того же события отражают различное восприятие и отношение к нему в разных культурах. Русское сознание связывает этот день со страданиями Иисуса Христа, в то время как в англоязычном сознании он проецируется как день Спасения человечества, т.е. “хорошая для спасенных людей пятница”. Скандинавы же занимают немного отстраненную позицию (позицию стороннего наблюдателя), возможно не решаясь давать субъективную оценку, а лишь объективно констатируют, что то был долгий день, наполненный многими важными событиями.

Или еще одно наблюдение: на Западе (в католических странах) говорят *Дева Мария*, в то время как в православной России — *Божья Матерь*... Возможно, для католиков Она в большей степени ценна сама по себе (что, вероятно, связано с культом непорочности?), а для православных — больше как Мать Христа (т.е. превозносится материнство?). Показательно даже само название религии: *православие* (“правильно славим”) в русском языке и *orthodox* в английском.

Очевидную трудность для восприятия иностранцев обычно представляют фразеологизмы, которые в каждом языке весьма специфичны по своей форме и по образам, лежащим в основе номинации, следовательно, содержат в своей семантике национально-культурный компонент и отражают неповторимость национального мышления в области нравственно-ценностной интерпретации мира. Сравним:

Зарубить себе на носу — *Put that into your pipe and smoke it*
 (“Положите это себе в трубку и выкурите”)

Ждать у моря погоды — *To sit and watch the grass grow*
 (“Сидеть и смотреть, как трава растет”)

Вешать лапшу на уши — *To pull one's leg*
 (“Тянуть за ногу”)

- Водой не разольешь* — *As thick as thieves*
 (“Близки, как воры”)
Нет худа без добра — *Every cloud has a silver lining*
 (“У каждого облака серебряная под-
 кладка”)
Дождь как из ведра — *It's raining cats and dogs*
 (“Дождит кошками и собаками”)

В пословицах и поговорках любого народа «...с удивительной выразительной силой запечатлелась “картина мира”, сложившаяся в представлении “обобщенного человека...”». А это означает, что фразеология национального языка может служить «солидной основой для глубокого сопоставительного изучения “наивной” социальной психологии, нашедшей отражение в языке»⁸. А “знание пословиц и поговорок того или иного народа способствует не только лучшему знанию языка, но и лучшему пониманию образа мыслей и характера”⁹. Так, например, показательны русские пословицы:

- *работа не волк — в лес не убежит;*
- *работа дураков любит;*
- *от работы кони дохнут;*
- *трудом праведным не наживешь палат каменных,*

которые отражают представление о том, что “усердно работать не нужно, вредно, бесполезно”. И неизвестно, насколько типичен такой взгляд (по крайней мере, в данном объеме) для англоязычной культуры.

Еще одним примером, демонстрирующим связь поведенческих и языковых лакун, является, как нам кажется, отношение к смеху, отражение “культуры смеха” в жизни и в языке. Так, все иностранцы отмечают нерадостные, хмурые выражения лиц людей в России, особенно когда они находятся в толпе, так сказать, в общей массе: на улицах, в транспорте и т.д., и в то же время отмечают гостеприимство и доброжелательность русских в личном общении. Возможно, помимо социально-экономических причин данного феномена существует еще и объяснение, связанное с традиционным национальным мировосприятием, которое отражено в русских идиомах и фразеологизмах:

- *смех и грех;*
- *курам на смех;*
- *смех сквозь слезы;*
- *“все это было бы смешно, когда бы не было так грустно”;*

- *поспешишь — людей насмешишь;*
- *делано наспех и сделано на смех;*
- *смеется тот, кто смеется последний*

и наконец в концептуальной, на наш взгляд, поговорке: *смех без причины — признак дурачины (!)*.

В настоящей статье мы охарактеризовали только некоторые виды языковых лакун, которые, с нашей точки зрения, ярко отражают особенности русской языковой картины мира в ее сопоставлении с языковой картиной мира англичан и американцев. Кроме того, приведенные выше примеры убедительно свидетельствуют о том, что “презумпция непонимания”¹⁰ является одним из важнейших условий достижения успеха в общении с представителями другой культуры. Поверхностное и легкомысленное представление о достаточности знания эквивалентов иноязычных лексико-грамматических единиц приводит к ситуации, когда нам кажется, что мы понимаем значение фразы или смысл текста на иностранном языке, тогда как на самом деле их истинное назначение остается для нас скрытым. Подобное смысловое непонимание, конечно, возможно и между говорящими на одном языке, однако при общении с носителями другого языка оно является практически нормой. “Люди... наталкиваются на какой-то предел понимания. Произносятся те же слова... а мыслится под ними весьма разное — и главная беда в том, что об этом часто и не подозревают. Чтобы мнимое взаимопонимание максимально приближалось к действительному, надо делать поправку на национально-историческую систему понятий и ценностей, т.е. учитывать, что представители другого народа могут видеть мир несколько иначе. Но как? Что он видит в жизни такого, чего не вижу я?”¹¹

Примечания

¹ См.: *Сорокин Ю.А.* Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур // *Национально-культурная специфика речевого поведения*. М., 1977.

² *Леонтьев А.А., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* Национально-культурная специфика речевого поведения. М., 1977. С. 122.

³ См.: *Гачев Г.Д.* Национальные образы мира. М., 1988. С. 44.

⁴ *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 55.

⁵ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 1976. С. 43.

⁶ См.: *Стернин И.А.* Лексическая лакунарность и национальная специфика мышления // *Материалы международной научной конференции “Языковая семантика и образ мира”*. Казань, 1987. С. 1.

⁷ Словарь русского языка: В 4 т. Т. 3 / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1988. С. 742.

⁸ *Шувалова С.А.* “Свое” и “чужое” в русских пословицах и поговорках // Русская речь. 1998. № 5. С. 103.

⁹ *Дубровин М.И.* Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях. М., 1995. С. 6.

¹⁰ *Корнилов О.А.* О пользе “презумпции непонимания” при сравнении лексических систем языков // Теория и практика преподавания русской словесности. М., 1996. С. 1.

¹¹ *Гачев Г.Д.* Указ. соч.

ИСТОРИИ МГУ — ЧЕТВЕРТЬ ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

Протоиерей Максим (Козлов)

ПРОФЕССОРА БОГОСЛОВИЯ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА — ВЫПУСКНИКИ ДУХОВНОЙ АКАДЕМИИ

В 2005 г. мы праздновали юбилей двух старейших московских учебных заведений, стоящих на протяжении нескольких веков на службе у нашей Церкви и нашего Отечества, — Московской духовной академии, которой исполнилось 320 лет, и Московского государственного университета, которому исполнилось 250 лет. Их история свидетельствует о том, что в прежние времена благотворный союз веры и разума был отличительной чертой отечественного образования. И то и другое высшее учебное заведение стремились к одному — воспитанию молодого поколения в единении веры и разума. Из стен академии вышли многие университетские профессора, начиная с основателя Московского университета М.В. Ломоносова и одного из первых русских профессоров медицины С.Г. Зыбелина до ректора Московского университета (1863–1870 гг.), виднейшего русского правоведа С.И. Баршева, которые не порывали связей со своей альма-матер. Таким образом, на протяжении долгих лет шел диалог двух старейших учебных заведений.

В связи с этим мне представляется уместным вспомнить о том, как вели этот диалог выдающиеся его служители — настоятели домового храма мученицы Татианы при Московском университете, профессора богословия П.М. Терновский, Н.А. Сергиевский и Н.А. Елеонский.

Надо сказать, что храм мученицы Татианы являлся связующим звеном между академией и университетом. Присутствие церкви в стенах учебного заведения было естественным и необходимым. Без домового храма не обходилось ни одно университетское торжество, ни одно событие в университетской жизни, будь то открытие лаборатории или новой учебной аудитории, научные

Протоиерей Максим Козлов — настоятель домового храма Св. Татианы при Московском университете. Текст настоящей статьи взят из “Слова на торжественном Акте в Московской духовной академии на праздник Покрова Пресвятой Богородицы 1 (14) октября 2005 г.”.

чтения или посещения почетных гостей. В домово́й церкви, как и в других православных храмах, проводили богослужения и совершали требы, только ее прихожанами были в основном преподаватели, студенты и служащие Московского университета.

После освящения 12 (25) сентября 1837 г. этого домового храма митрополит Московский Филарет в присутствии министра просвещения графа С.С. Уварова обратился к собравшимся в храме: “Итак, вот дом молитвы под одним кровом с домом любомудрия. Святителище Таин приглашено в жилище знаний, и вступило сюда, и здесь основалось и утвердилось своими тайнодейственными способами. Видно, что религия и наука хотят жить вместе и совокупно действовать к облагораживанию человечества снисходительно со стороны религии: возблагодарим ее снисхождению. Благо разумно со стороны науки: похвалим ее благо разумие”¹. Именно митрополит Филарет способствовал доброму начинанию преподавания богословия в Московском и других университетах: при нем два ведущих профессора протоиерей П.М. Терновский и протоиерей Н.А. Сергиевский были назначены на кафедру богословия в Московском университете. Их дело наследовал протоиерей Н.А. Елеонский. Что это были за личности? Все трое — выпускники Духовной академии. Все трое посвятили свою жизнь преподаванию богословия в Московском университете и служению в храме мученицы Татианы.

Протоиерей Петр Терновский (1798–1874), первый настоятель домового университетского храма и первый представитель белого духовенства, защитивший докторскую диссертацию, заслуженный профессор, являлся специалистом в области богословия и церковной истории, занимался переводами Священного Писания с еврейского и творений святых отцов с греческого языка.

Отец Петр преподавал в Московском университете с 1827 по 1858 г. Его суровая личность вызывала у студентов неоднозначные оценки: он был очень требовательным преподавателем и строгим духовником. А.А. Фет, учившийся у отца Петра и сдававший ему вступительные экзамены, вспоминал позднее: “Получить у священника протоиерея Терновского хороший балл было отличной рекомендацией, а я еще по милости Новосельских семинаристов был весьма силен в Катехизисе и получил пять”. На экзаменах к отцу Петру несколько раз приходил сам святитель Филарет и вместе с ним опрашивал студентов. Б.Н. Чичерин писал, как он однажды отвечал на трудный вопрос столь хорошо, что митрополит Филарет похвалил его, а протоиерей Петр поставил “пять с крестом — дело в Университете неслыханное”. К отцу Петру

очень хорошо относился император Николай Павлович. 22 ноября 1837 г. в три часа дня государь приехал в новоосвященную Татианинскую церковь, принял благословение от настоятеля и в присутствии попечителя университета графа С.С. Строганова выразил свое благоволение лично священнику Петру Терновскому за его “усердие и полезные труды”.

Но подумайте только, что это были за труды! Профессор богословия должен был вести догматическое и нравственное богословие у всех первокурсников Московского университета, преподавать общую церковную историю и историю Русской Церкви на историко-филологическом факультете, право — на юридическом факультете! Кроме того, после указа 1850 г. об упразднении преподавания философии светскими профессорами на целое десятилетие на профессора богословия было возложено чтение курсов логики и психологии. Иначе говоря, преподавание всех этих предметов было вменено в обязанность одному человеку, не имевшему реально ни помощников, ни кафедры как таковой, ни возможности вести научную работу. В этой ситуации поддерживать высокий уровень преподавания было, конечно же, трудно. Поэтому и сам Терновский, и его преемники по кафедре среди первых и наиболее инициативных лиц добивались разделения кафедр в Московском университете.

В конце николаевской эпохи на университетской богословской кафедре выдающегося богослова протоиерея Петра Терновского сменил еще более яркий деятель — протоиерей Николай Сергиевский (1827–1892), бакалавр Санкт-Петербургской и Московской духовных академий.

Отец Николай Сергиевский был полной противоположностью своему предшественнику: студенты его любили, часто хлопали ему на лекциях, что удивляло святителя Филарета, считавшего такое вольное поведение аудитории на занятиях по богословию недопустимым. В 1861 г. священник Николай Сергиевский принимал вступительные экзамены по Закону Божьему у бывшего семинариста В.О. Ключевского, оставившего интересные воспоминания о лекциях настоятеля университетской церкви: “Он всегда умел оживить их современным интересом, какой имели для нас те или иные богословские истины. Лекции его знакомили нас не только с современной богословской, но и с философской наукой, потому что он всегда ставил ту или другую истину богословскую глаз на глаз с философскими мнениями, не боясь, что окажется несостоятельным перед этими мнениями философских голов. Он смело вышел против Фейербаха, закоренелого современного

материалиста, отвергающего Бога, душу и все духовное, не побоялся изложить его учение и твердо отвечал на все его антирелигиозные положения. И ведь это делал священник-богослов! Оттого-то были так живы лекции Сергиевского, что в них чувствовалась нынешняя мысль, нынешний интерес". С редким мастерством он умел приспособлять свои чтения к потребностям аудитории и к особенностям времени. Каждая его лекция прослушивалась с живым интересом, ибо несла на себе печать долгого труда и размышления, а по содержанию касалась интереснейших и животрепещущих вопросов религии и знания. Аудитория, одна из самых больших в университете, была всегда полна и следила за лектором с неослабным вниманием.

Об отце Николае Сергиевском мы знаем, что помимо преподавания в университете он явился вместе с двумя московскими протоиереями П.А. Преображенским и Г.П. Смирновым-Платоновым создателем (1860) наиболее глубокого, интересного и, пожалуй, самого влиятельного православного журнала второй половины XIX столетия "Православное обозрение", который служил интересам веры и науки, Церкви и общества, духовной мысли и практической жизни, был посредником между духовенством и обществом, между духовной и светской школой, духовной и светской литературой, поддерживал вековые церковные традиции и вместе с тем добрые общественные начинания и стремления. На страницах этого журнала, завоевавшего признание даже в светском обществе, были опубликованы предложения Сергиевского по преобразованию преподавания богословия в российских университетах. Эти предложения появились после того, как весной 1865 г. вместе с министром просвещения графом Дмитрием Толстым они объехали российские университеты и встретились с профессорами богословия. Тогда были созданы самостоятельные церковные кафедры, кафедры церковного законоведения, а само преподавание богословия изменило характер: из систематической догматики оно приобрело и сохранило до 1917 г. характер апологетического богословия. И сам Сергиевский, и все его преемники по кафедре, осознавая среду, в которой находятся, симпатизирующую факту присутствия богословия в университете, преподавали истинное христианство апологетически, а что касалось Священного Писания — как научную экзегетику.

После Сергиевского с 1892 г. возглавил кафедру богословия и наследовал настоятельство храма протоиерей Н.А. Елеонский (1843–1910). Специалист по библейскому богословию, в университете он возглавил педагогическое общество и создал университетский педагогический музей, где особенно развивал тот раздел,

который преподавал, — богословских дисциплин и библейской географии. Нужно было лично видеть сияющее светлой радостью лицо потрудившегося в этом деле отца Николая при беседе о той пользе, какую может принести музей своими книжными и картинными собраниями, чтобы судить о том, как близко к сердцу принимал и как глубоко понимал он святое дело религиозно-нравственного образования и воспитания не одних лишь своих непосредственных учеников и слушателей, но и православно-русского юношества и детства вообще! Елеонский активно сотрудничал с Православной богословской энциклопедией, поместив в ней около 50 статей. Он также уделял большое внимание критике гипотез, выдвигаемых немецкой протестантской наукой о происхождении Пятикнижия. Основная тенденция этих гипотез заключалась в том, чтобы доказать тезис: не Закон предшествует пророкам, а пророки — Закону. Елеонский внес немалый вклад в исагогику, рассматривая вопросы библейской хронологии, канона, сопоставляя данные Библии и археологические находки в странах Древнего Востока. Будучи по здоровью с молодых лет очень слабым человеком, по нраву тихим и кротким, он неустанно предавался ученым трудам. За три дня до своей кончины он проводил испытания студентов, почему-либо не успевших своевременно сдать экзамен. До последней минуты он сохранил полную живость мысли и доброе состояние духа, часто переходившее на молитвенно-религиозную настроенность. “Я как будто поднимаюсь и ухожу”, — были последние слова верного служителя Слова Истины и Жизни.

Не обинуясь, скажу, что в лице вышеназванных мною профессоров и священнослужителей этим деланием света истинная мудрость человеческая совершала службу премудрости Божией. Церковь молитвенно вспоминает их, своих приснопамятных служителей, своих славных питомцев, двигателей духовного просвещения и незабвенных певцов величия Божия!

Их опыт служения Церкви и Отечеству, вере и разуму в высшей мере необходим сегодня, когда в современной России возобновляется диалог церковной и светской науки, Московской духовной академии и Московского университета. Наблюдая за тем, как академическая корпорация пополняется выпускниками Московского университета, мы уповаем на восстановление во имя истинного просвещения двустороннего диалога, на расширение и утверждение преподавания богословских наук в российских университетах, ибо сейчас как никогда в обществе распространился дух отрицания и безверия, “против коего необходимо доставлять молодым людям, оканчивающим образование в университетах, умственное оружие, дабы, вступая в общество, слыша дерзкие

нападения в разных современных сочинениях, они не оставались бессильными в борьбе по незнанию тех аргументов, которые следует употреблять против учения лжи в пользу истины”.

В основание возобновляемого диалога было бы желательно положить заветы наших предшественников, которые говорили о необходимости высокопрофессионального преподавания богословских наук в университете. Мы убеждены, что учебные заведения тогда только будут достигать своей настоящей цели, когда в них будет иметь место наука. А наука в свою очередь только тогда может приносить добрые плоды для общественной жизни, когда ее преподавание определяется живым сознанием ее собственных прав и самостоятельности. Осмысление религии как инструмента, с помощью которого можно поддерживать общественную нравственность, решать общественные конфликты, заниматься тем или иным государственным устройством, всегда вело к результатам, противоположным тем целям, которые ставились. Это важно иметь в виду как государственным деятелям, так и людям церковным, ибо вовсе не ради соблюдения общественного порядка и даже не ради укрепления общественной нравственности и религиозности (эта дальнейшая цель богословского образования достигается сама собой), а именно ради распространения серьезного образования в нашем обществе мы желаем и считаем необходимым расширение курса богословских наук в наших университетах.

Если обратиться к опыту преподавания богословских дисциплин в Московском университете до революции, представляется наиболее разумным по отношению к нынешним реалиям не создание богословского факультета в государственном университете, а развитие соответствующих специализаций на имеющихся факультетах: создание кафедры церковной истории на историческом факультете, кафедры церковного права на юридическом факультете.

Отрадно, что роль, которую в XIX в. выполняла кафедра богословия, в нынешнее время отчасти уже исполняют публичные чтения, к которым тяготели преподаватели богословия XIX — начала XX в. профессора Н.А. Сергиевский и Н.А. Елеонский. Такие чтения, по благословению Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия с октября 2005 г. проходят в стенах Политехнического музея, в той знаменитой аудитории, где в начале 20-х гг. выступал видный богослов и апологет Русской Православной Церкви священномученик Иларион Троицкий.

Именно в укреплении диалога между духовным и светским образованием ради взаимопомощи в познании истины, ради ве-

ликой цели высшего образования и христианского просвещения мне видится первостепенная наша задача, ибо, “по домостроительству Божией премудрости, человеческое знание в целости его истины предназначено быть пестуном ко Христу, пролагать, а не заграждать пути к Нему, светить на этих путях к руководству, а не мимо их мерцать к совращенному на распутии”.

Ныне, начиная этот диалог, да сохраним в памяти образы его выдающихся служителей протоиереев-богословов Петра Терновского, Николая Сергиевского, Николая Елеонского, которые «пучали не одним словом, но необыкновенным благоговением и одухотворенностью», да осознаем меру нашей ответственности и да твердо уразумеем, что преподаватель богословия — это, по слову святых отцов, не тот, кто говорит о Боге, а тот, кто молитвенно предстоит перед Ним, тот, кто не только словом, но и всей своей жизнью свидетельствует о знании Его, дабы неложным путем вести к сообразованию личности с образом Божиим и достижению богоуподобления, составляющего сущность предвечного замысла Творца в отношении человека.

В завершение хотелось бы привести напутственные слова святителя Филарета Дроздова, обращенные полтора века тому назад к профессорско-студенческой аудитории: “Теки царским путем... обитель знаний... Оглянувшись на достигнутые успехи, поблагодари Бога и поревнуй достичь больших. Не прикрывай лестью неразлучных с делами человеческими несовершенств, но в беспристрастном их признании найди наставление и побуждение к усовершенсиям. Распространяй не поверхностное образование, но просвещение, проникающее от ума до сердца, и да будет плодом знания добродетель и истинное благо, частное и общее. Подвизайся образовывать подвижников истины и правды, веры и верности к Богу и Отечеству, которые бы жили истиной и правдой и готовы были за них пожертвовать жизнь”.

В полной мере присоединяясь к сказанному святым митрополитом, пожелаю нам всем всегда устремлять свой ум к истинному познанию, которое не может поколебать оснований веры, ибо составляет благословенный с нею союз, и возделывать его в смирении сердца и в любви к Богу, ибо “кто любит Бога, тому дано знание от Него” (1 Кор).

Примечания

¹ Здесь и далее подробнее см.: www.st.-tatiana.ru

Д.Н. Гутнов

РУССКАЯ ВЫСШАЯ ШКОЛА ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК В ПАРИЖЕ КАК ПЕРВЫЙ ОПЫТ НЕПРАВИТЕЛЬСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Русская высшая школа общественных наук в Париже была открыта группой русских профессоров, отстраненных Министерством народного просвещения от преподавательской деятельности на родине в 1901 г. Отцы-основатели этого учебного заведения, среди которых можно назвать имена бывших профессоров Московского университета М.М. Ковалевского и Ю.С. Гамбарова, известных социологов Е.В. де Роберти, В.В. Лесевича и др., утверждали исключительно образовательный характер своего детища. Той же точки зрения придерживалась и русская пресса, широко освещавшая процесс возникновения “предтечи отечественного неправительственного образования”¹ как закономерного следствия проблем, накопившихся на рубеже XIX и XX вв. в государственной системе высшей школы России.

Повсеместное требование демократизации образования, все громче звучавшее из уст представителей русской общественности в начале прошлого века, имело под собой более чем веские причины. Бурное экономическое развитие России порождало насущную потребность в большом количестве квалифицированных специалистов, а узкоконсервативные рамки российской официальной высшей школы традиционно обуславливали право получения этого образования массой политических, сословных, религиозных и пр. ограничений. Это объективно сдерживало рост национальной экономики и науки, заставляло работодателей прибегать к услугам иностранных специалистов в целом ряде жизненно важных для развития экономики отраслей. В борьбе за изменение такого положения дел объединились представители различных кругов русской интеллигенции, университетской профессуры, журналисты, литераторы. Общественное движение, возникшее на этой почве и ставившее своей целью повсеместное расширение до-

Гутнов Дмитрий Николаевич — преподаватель факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

ступности высшего образования для различных слоев общества, изменение отношения части истеблишмента страны к просвещению как к своего рода сословной привилегии преимущественно господствующих классов и вообще демократизации высшей школы, получило в истории педагогики название “общественно-педагогическое движение”².

Отчаявшись добиться понимания в стенах родного Министерства народного просвещения, его представители стали связывать реализацию своих надежд с созданием неправительственной системы образования³. Поскольку перспектива появления в России на легальных основаниях образовательных учреждений, отличных от официальной школы, до 1905 г. была призрачной, то практические действия идеологов общественно-педагогического движения, направленные на воплощение в жизнь своих планов, были перенесены за границу. Этому способствовало то обстоятельство, что карательная политика царизма в “университетском вопросе” ежегодно выталкивала не только из системы Министерства народного просвещения, но и из страны вообще массу молодежи и профессуры, пополнявших университетские корпорации стран Европы и США. Появление же в странах Старого и Нового Света большого количества русских, желающих учиться и могущих такое образование дать, не могло не привести к созданию какого-либо рода “русского университета в изгнании”⁴, которым и стала Русская высшая школа общественных наук в Париже.

Интересен в этой связи вопрос о том, почему в 1901 г. в Париже возникла не русская медицинская, юридическая или политехническая школа, а именно школа общественных наук. Объясняется это теми противоречивыми условиями, в которых развивалось мировое обществоведение в преддверии XX в. Бурное экономическое развитие и порождаемые им социальные, культурные, национальные, религиозные проблемы были налицо во всех странах Старого и Нового Света, а вот готовых рецептов для их решения не было. Все более осязаемой становилась перспектива глобальной социальной революции. Не в последнюю очередь этому обстоятельству мы обязаны и появлением того идейного кризиса гуманитарного знания, который разразился на рубеже XIX–XX вв. В отечественной историографии данное противоречивое явление более известно как “теоретико-методологический кризис исторической науки рубежа XIX–XX вв.”⁵. Ответом на эти запросы времени стало появление новых теорий общественного развития, а также и новых форм организации общественной науки. В частности, на этой волне возникла социология — синтетическая наука,

декларированная еще в первой четверти XIX столетия своим создателем О. Контом как объективное знание об обществе. Но востребована она в полном объеме была лишь во второй половине данного столетия. Следует отметить, что именно в конце XIX и начале XX в. прошли первые международные научные конгрессы по таким общественным дисциплинам, как история, политэкономия, социология, востоковедение.

Как отражение происходящих процессов в науке новые требования были предъявлены к образованию. Во всем мире начался поиск таких организационных форм его существования, которые давали бы возможность получить востребованные обществом знания как можно большему количеству людей. В этом идеале просвещения виделась одна из гарантий защиты “цивилизованного” мира от опасностей и соблазнов нового века. Отличительной их чертой было, как правило, отсутствие государственного финансирования, краткий (два-три года) курс обучения, либеральные правила поступления и ряд других признаков. Эти учебные заведения получили название “свободных” (в русской традиции “вольных”) школ общественных наук⁶. Среди подобных учебных заведений, возникших на рубеже XIX–XX вв. в Европе, можно назвать Стокгольмскую свободную школу общественных наук (1890), Миланскую свободную школу общественных наук (1897), социологический факультет Лондонского университета (1898), Свободный Брюссельский университет (1900).

Анализ уставных документов Русской высшей школы общественных наук, источников ее существования и отчетов позволяет с уверенностью утверждать, что она принадлежала к тому же типу учебных заведений. Так, по воспоминаниям одного из основателей школы, бывшего профессора Московского университета Ю.С. Гамбарова, организация ее обошлась создателям в сумму 3000 франков (1100 руб.), причем одну половину суммы составляли средства профессоров, а другая собрана слушателями⁷.

Устав Русской высшей школы общественных наук сохранился в архиве русской охранки. Из него становится ясно, что вся полнота власти в этом учебном заведении принадлежала Совету, состоявшему из профессоров школы и выбиравшему из своей среды Распорядительный комитет из 5 человек: президента, двух вице-президентов, генерального секретаря и его помощника⁸. Президентом школы стал известный русский ученый-микробиолог, в то время директор Пастеровского института И.И. Мечников, вице-президентами — Е.В. де Роберти и М.М. Ковалевский. Генеральным секретарем был избран французский психолог Вик-

тор Анри⁹. Именно Распорядительный комитет должен был организовать преподавание в школе, наблюдать за его ходом, приглашать для чтения лекций преподавателей.

При школе предполагалось существование и специального Попечительского совета. В 1903 г. он состоял из 31 человека, преимущественно из выдающихся представителей французской науки и общественных деятелей. Среди членов этого органа были такие люди, как Л. Буржуа, депутат бельгийского парламента, видный общественный и политический деятель, профессор Нового Брюссельского университета Э. Вандервельде, директор Пастеровского института Э. Дюло и др.¹⁰

По отзывам самого М.М. Ковалевского, получение разрешения в Министерстве народного просвещения Франции на преподавание в Русской высшей школе общественных наук "при условии, что преподавание в ней не будет иметь антифранцузской или клерикальной направленности"¹¹, не было сопряжено с серьезными трудностями. Чтобы получить привилегированный статус, а вместе с ним снизить бремя налогов и даже пользоваться при определенных условиях дотациями французского правительства, организаторам Русской высшей школы было необходимо получить для нее статус "общепользовного учреждения" ("Institution d'Utilisation Publique"). Таковое обращение в Министерство народного просвещения Французской Республики было сделано. Свидетельства этого сохранились в фондах Министерства народного просвещения Франции¹².

Срок обучения во вновь созданной институции равнялся двум-трем годам при весьма символической плате — 30 франков в год. Для слушателей, занимавшихся параллельно на нескольких факультетах, сумма ежегодных взносов составляла 10 франков за обучение на каждом факультете. Неимущие освобождались от платы вовсе, а посетители отдельных лекций платили по 30 сантимов за вход¹³.

Устав декларировал для преподавателей школы "полную свободу преподавания под свою ответственность и в пределах действующего (во Франции. — Д.Г.) законодательства"¹⁴, что было пределом мечтаний либеральной профессуры в России. Наконец, чтобы получить диплом Русской высшей школы, необходимо было прослушать полный курс предметов, предлагаемых в школе, представить дипломную работу по теме, одобренной к защите Ученым советом, и защитить ее.

Открытие Русской высшей школы общественных наук состоялось 14 ноября 1901 г. С большой речью перед собравшимися

гостями и студентами выступил вдохновитель ее создания М.М. Ковалевский. В своей речи он подробно остановился на значении социологической науки как новой синтетической дисциплины, призванной объединить усилия большинства “традиционных” общественных наук, будь то история, экономика, этнография или политология. Характеризуя задачи нового учебного заведения в этой связи, он говорил: “И вот нам показалось, что собрать в один фокус все эти взаимно восполняющие друг друга, теснейшим образом связанные между собой знания и на почве их представить если не самостоятельные попытки возведения абстрактного обществоведения, то по крайней мере критику сделанных другими попыток в этом направлении, будет делом новым и полезным”¹⁵. Это заявление и последующая учебная программа, выполнявшаяся преподавателями школы на протяжении последующих пяти лет, дают основание считать Русскую высшую школу общественных наук в Париже не только первым опытом организации неправительственной школы, но и первым русским опытом организации социологического образования вообще.

В то время социология как наука вовсе не рассматривалась в Министерстве народного просвещения России. Известный отечественный ученый и организатор первых неправительственных учебных заведений в России В.М. Бехтерев писал, в частности, что в каком-то разговоре с тогдашним министром народного просвещения А.Н. Шварцем обронил пару фраз о пользе социологических знаний для общества. В ответ разгневанный министр воскликнул: “Какая может быть наука социология? Нет такой науки, а если что и есть, то одна болтовня!”¹⁶ Поэтому в историко-социологической науке прочно утвердилось суждение о том, что “с именем Ковалевского связано начало социологического образования в России, ибо созданная при самом активном его участии Русская высшая школа общественных наук в Париже стала действительным прообразом факультета социологии. Опыт и традиции этого учебного заведения еще нуждаются в серьезном изучении, но одно можно сказать определенно: 1 (14) ноября 1901 года с полным основанием можно считать днем социологии...”¹⁷.

Шестилетняя история Русской высшей школы общественных наук в Париже наполнена массой интересных, а порой и драматических событий. С ее кафедры выступали известные отечественные ученые-обществоведы Н.И. Кареев, П.Г. Виноградов, А.С. Трачевский, И.В. Лучицкий, М.М. Ковалевский, видный российский журналист и историк К.Ф. Валишевский, поэты В. Иванов и К.Д. Бальмонт, писатель П.Д. Боборыкин и многие другие пред-

ставители российской интеллигенции. Выступали перед русскими студентами и такие мэтры западноевропейского общественного и социалистического движения, как Х. Лагардель, Э. Вандервельде, Л. де Брукер, Поль Лафарг.

Естественно, что в условиях нарастания революционного кризиса в России накануне 1905 г. кафедра этого учебного заведения стала очень привлекательной в качестве политической трибуны и для представителей нарождавшихся русских политических партий. В частности, в 1902 г. с лекцией с критикой марксистской теории классовой борьбы в школе выступил В.М. Чернов. Вслед за ним с циклом лекций по аграрному вопросу выступил известный в свое время теоретик эсеровской партии К.Р. Кочаровский. На следующий год слушатели школы ознакомились с мнением о насущных задачах общественного развития России известного теоретика легального марксизма П.Б. Струве. Наконец, в конце того же года с пятью лекциями по аграрному вопросу выступил и В.И. Ленин. Именно благодаря этой странице в истории Русской школы общественных наук в Париже она не была забыта советской историографией, как многие другие полезные начинания русской либеральной интеллигенции. Правда, вся богатая история данной институции сводилась лишь к доскональному изучению обстоятельств выступления вождя¹⁸.

К сожалению, предоставление основателями Русской высшей школы общественных наук своей кафедры для изложения программ и деклараций представителям различных политических партий подорвало академический характер этого, безусловно, новаторского начинания. В последние полтора года существования данного учебного заведения стены его сотрясались от различных политических манифестаций, доходивших до драк. Сторонники эсеров и социал-демократов из числа слушателей и студентов в борьбе за доминирование над этой “легальной трибуной русской оппозиции” использовали обструкции, рукоприкладство и даже “газовые атаки” против оппонентов, распыляя в аудиториях газ, предназначенный для ламп, применявшихся для освещения. Неудивительно поэтому, что в январе 1906 г. Русская высшая школа общественных наук была закрыта по причине “политических разногласий между профессорами и студентами школы”¹⁹. Как бы откликаясь на это сообщение, уже отошедший от преподавательской деятельности в этом учебном заведении М.М. Ковалевский писал в одном из своих писем: “И к лучшему. Теперь уже никто не хочет учиться, и все заняты только тем, чтобы внедрять в других честные убеждения клеветой и насилием. Красные хулиганы стоят черных”²⁰.

Заклучая краткий экскурс в историю Русской высшей школы общественных наук, хотелось бы высказать несколько соображений. В ее создании и деятельности отразились идеальные представления русской либеральной профессуры об университетской автономии вообще и свободе преподавания в частности. Во многом эти представления основывались на том, что в России отсутствовали такие необходимые условия нормального политического и общественного развития, как свобода слова, свобода собраний, да и вообще парламента, как способ достижения консенсуса в обществе и выработки взаимоприемлемых решений. Из-за этого университетские кафедры, ограниченные числом мест в аудиториях, но тем не менее пользующиеся каким-никаким, но все-таки правом университетской автономии, представлялись чуть ли не единственной трибуной, с которой могли дискутироваться вопросы, обсуждение которых в других местах было запрещено.

Как показал недолгий опыт существования Русской высшей школы общественных наук в Париже, абсолютизация университетской трибуны в качестве заместителя иных общественных учреждений и институтов сыграла с ее основателями злую шутку. Допустив в аудиторию политику, а вместе с ней и те нешуточные страсти, которые она неизбежно привносит с собой, руководство школы опытным путем показало те пределы, до которых может распространяться ничем не ограничиваемое понимание свободы преподавания.

Правда, организационный и учебно-методический опыт, полученный в ходе реализации этого педагогического эксперимента, был также успешно использован создателями первых русских неправительственных учебных заведений в самой России после революции 1905–1907 гг. Так, основатели Психоневрологического института (Частного Петроградского университета) и Московского городского университета им. А.Л. Шанявского публично признавали огромное значение опыта русской парижской школы.

Примечания

¹ Русские ведомости. 1902. 11 нояб.

² Тебиев Б.-К.Г. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX — начала XX в.: Дис. ... докт. пед. наук. М., 1991; Шевелев А.Н. Общественно-педагогическое движение как фактор формирования государственной образовательной политики России 60–80-х годов XIX века: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1996.

³ См., например: *Вагнер В.А.* Университетская реформа снизу // *Ковалевский М.М.* Необходимость общеобразовательных высших курсов. СПб., 1911; *Он же.* Чем должен быть университет? СПб., 1907; *Бехтерев В.М.* О задачах Психоневрологического института. СПб., 1908; *Кареев Н.И.* Проект главных оснований общего устава высших учебных заведений. Одесса, 1905; *Ковалевский М.М.* О задачах школы общественных наук // *Вестник воспитания.* 1903. № 6.

⁴ *А.К. Русский университет вне России* // *Право.* 1901. № 33.

⁵ *Шикло А.Е., Ковальченко И.Д.* Кризис буржуазной исторической науки конца XIX – начала XX века // *Вопросы истории.* 1981. № 1; *Моисеев Л.С.* Революция 1905 года и проблема кризиса буржуазно-либеральной историографии второй пол. XIX – нач. XX в. // *Історичні досягнення Вітчизняної історії.* Вып. 9. Київ, 1983.

⁶ См.: *Ковалевский М.М.* О пользе, какую могут принести распространению общественных знаний вольные школы // *Речь.* 1906. № 11; *Он же.* Вольные школы общественных наук // *Страна.* 1906. № 20.

⁷ См.: *Гамбаров Ю.С., Ковалевский М.М.* Русская высшая школа в Париже. Ростов-н/Д, 1903. С. 3.

⁸ ГА РФ. Ф. 102. Оп. 1903. Д. 986. Л. 10 об.

⁹ См.: *Гамбаров Ю.С., Ковалевский М.М.* Указ. соч. С. 4.

¹⁰ ГА РФ. Ф. 102. Оп. 1903. Д. 986. Л. 10.

¹¹ Архив РАН. Ф. 603. Оп. 1. Д. 126. Л. 285.

¹² *Revue internationale de sociologie.* 1906. N 1. P. 25.

¹³ См.: *Гамбаров Ю.С., Ковалевский М.М.* Указ. соч. С. 5.

¹⁴ ГА РФ. Ф. 102. Оп. 1903. Д. 986. Л. 35.

¹⁵ *Ковалевский М.М.* О задачах школы общественных наук. С. 2.

¹⁶ *Бехтерев В.М.* Автобиография. М.; Л., 1926. С. 60.

¹⁷ *Бороноев А.О., Ермакович Ю.М.* М.М. Ковалевский и институализация социологии в России // *Социологические исследования.* 1996. № 8. С. 126.

¹⁸ См.: *Ингбер М.* Лекции Владимира Ленина в Парижской Высшей Школе общественных наук (1902 г.) // *Пролетарская революция.* 1924. № 3; *Стулов П.М.* В.И. Ленин и Русская Высшая Школа общественных наук в Париже (1902–1903 гг.) // *Вестник АН СССР.* 1934. № 1. С. 15–30; *Мошкович Г.Г.* О выступлениях В.И. Ленина с лекциями по аграрному вопросу в Высшей Школе общественных наук в Париже (в феврале 1903 г.) // *Учен. зап. Краснодарского пед. ин-та.* Вып. 23. Краснодар, 1958. С. 175–188; и др.

¹⁹ *Revue internationale de sociologie.* 1906. N 1. P. 75.

²⁰ ЦГА г. Москвы. Ф. 2244. Оп. 1. Д. 1706. Л. 112.

СЛОВО МЭТРА

Л.Н. Толстой

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

- 1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и интересно и
- 2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.

Чтобы ученику было понятно и интересно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Для того чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику. Избегайте грамматических и синтаксических определений и подразделений частей и форм речи и общих правил. А заставляйте ученика видоизменять формы слов, не называя этих форм, и — главное — больше читать, понимая то, что он читает, и больше писать из головы, и поправляйте его не на том основании, что то или другое противно правилу, определению или подразделению, а на том основании, что не понятно, не складно и не ясно. По естественным наукам избегайте классификации, предположений о развитии организмов, объяснений строения их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

По истории и географии избегайте общих обзоров земель и исторических событий и подразделений тех и других. Ученику не могут быть интересны исторические и географические обзоры тогда, когда он не верит еще хорошенько в существование чего-нибудь за видимым горизонтом, а о государстве, власти, войне

Толстой Лев Николаевич (1828–1910) — выдающийся русский писатель, мыслитель, философ, просветитель. Ему принадлежит значительное число оригинальных и интересных педагогических идей и сочинений, причем он сам свои учительские труды оценивал даже выше произведений художественных.

Текст (фрагмент из методической статьи «Для учителя») воспроизводится по: *Толстой Л.Н.* Полн. собр. соч.: В 90 т. М., 1928–1958. Т. 22. С. 190–195.

и законе, составляющих предмет истории, не может составить себе ни малейшего понятия. Для того чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления. Рассказывайте ученику с величайшей подробностью про те страны, которые вы знаете, и про те события исторические, которые вам хорошо известны.

По космографии избегайте сообщения ученику объяснения (столь любимого в педагогии) Солнечной системы и вращения и обращения Земли. Для ученика, ничего не знающего о видимом движении небесного свода, Солнца, Луны, планет, о затмениях, о наблюдениях тех же явлений с различных точек Земли, толкование о том, что Земля вертится и бегаёт, не есть разъяснение вопроса и объяснение, а есть без всякой необходимости доказываемая бессмыслица. Ученик, полагающий, что Земля стоит на воде и рыбах, судит гораздо здравее, чем тот, который верит, что Земля вертится, и не умеет этого понять и объяснить. Сообщайте как можно больше сведений о видимых явлениях неба, о путешествиях и давайте ученику только такие объяснения, которые он сам может проверить на видимых явлениях.

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не замечен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие.

Самое короткое счисление есть десятичное — оно и самое трудное. Самый короткий прием сложения — начинать с меньших разрядов и приписывать одну из полученных цифр к следующему разряду — есть вместе и самый непонятный прием; нет ничего легче, как научить ученика при вычитании считать за 9 всякий 0, через который он перескочит, занимая, или научить приведению к одному знаменателю посредством помножения крест-накрест, но ученик, выучивший эти правила, уже долго не поймет, почему это так делается. Избегайте всех арифметических определений и правил, а заставляйте производить как можно больше действий и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла.

Избегайте весьма любимого (особенно в иностранных книгах для школ) сообщения необычайных результатов, до которых дошла наука, вроде того: сколько весит Земля, Солнце, из каких тел состоит Солнце, как из ячеек строится дерево и человек и какие необыкновенные машины выдумали люди. Не говоря уже о том, что, сообщая такие сведения, учитель внушает ученику мысль,

что наука может открыть человеку много тайн, в чем умному ученику слишком скоро придется разочароваться, не говоря об этом, голые результаты вредно действуют на ученика и приучают его верить на слово.

Избегайте непонятных русских слов, не соответствующих понятию или имеющих два значения, и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия.

Вообще, избегайте таких оборотов: это так-то называется, это так-то, а старайтесь называть каждую вещь, как ей следует называться.

Вообще, давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии.

Сообщайте определение, подразделение, правило, название только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что давно уже понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенного, другого значения и понимает ошибочно или уже вовсе не понимает.

Такого рода толкования обыкновенны, в особенности когда предметы уроков взяты из жизни. Например, когда учитель начнет толковать ученику, что такое стол, или какое животное лошадь, или чем отличается книга от руки, или: одно перо и одно перо — сколько будет перьев?

Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что вам самим было бы интересно узнать, если бы вы не знали. При соблюдении всех этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже думал о том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он не верен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон. Или же ученик не понимает оттого, что ему еще не пришло время. Это особенно заметно в арифметике. То, над чем вы тщетно бились по целым часам, становится вдруг ясно

в минуту через несколько времени. Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям.

Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т.е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен с силами ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно

качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское, и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель.

ГОЛОСА МОЛОДЫХ

А.К. Кузнецова

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Ускорение процессов глобализации в экономике и политике выдвигают новые требования к структуре, качеству и широте образования. Установление многообразных хозяйственных связей между странами часто требует стандартизации качества образования, что актуально и для стран, реализующих политику экспортной ориентации экономики, и для стран, открывающих национальный рынок труда для рабочих-мигрантов. Размещение технологически интегрированных предприятий в различных странах становится успешным, если уровень образования и специальной подготовки работников — граждан этих стран сопоставим. Кроме того, образование как элемент, определяющий качество рабочей силы, становится важным фактором конкурентных преимуществ страны на мировом рынке. От уровня специфически национального образования наряду с его возможностями удовлетворять международным стандартам зависят те позиции, которые страна займет в международном разделении труда в XXI в. Конкретно для нашей страны глобализация образования важна, поскольку Россия в ближайшее десятилетие может столкнуться с нехваткой рабочей силы и, следовательно, необходимостью привлечения рабочих-мигрантов, поэтому важно определить, каким образовательным стандартам они должны соответствовать.

Несмотря на широкое использование, термин “глобализация” до сих пор не имеет четкого и однозначного определения. Большинство теоретических моделей глобализации фиксирует внимание на следующих основных чертах:

- размывании суверенитета национальных государств;
- формировании многоуровневой системы глобального управления и наднациональных центров власти и регулирования;

Кузнецова Анастасия Кирилловна — синолог, выпускница отделения педагогического образования факультета глобальных процессов 2005 г.

- наличии косвенных проявлений процессов глобализации (эффекты информационных, экологических, культурных, демографических процессов).

Под глобализацией чаще всего понимается утлубление взаимозависимости национальных хозяйств, которые все больше втягиваются в формирующийся мировой хозяйственный комплекс. В то же время понятие “глобализация” еще не устоялось.

Глобализация способствует как развитию объединительных тенденций, так и фрагментации. Например, в 1980 г. в мире насчитывалось 98 независимых государств, а в 1998 г. — 192, и их число продолжает расти. Многие новые национальные хозяйственные системы складываются в результате распада более крупных структур. Центру значительно легче втягивать в свою орбиту относительно небольшие, несамоподдерживающиеся хозяйственные системы, определять уровень взаимодействия с ними.

Возникает сложная ситуация: глобализация ведет к сужению функций и ослаблению роли государства, в то время как порождаемая ею фрагментация обостряет противоречия и конфликты на субнациональном и локальном уровнях. Государство необходимо не только в качестве посредника для сохранения баланса интересов и поддержания стабильности внутри страны, но и как механизм адаптации периферийных структур к импульсам глобализации.

Современный этап развития глобальной экономики называют экономикой знаний. Умение превращать знания в товар выступает ключевым навыком менеджеров разных уровней. Одним из парадоксов глобальной экономики стало то, что материальные активы постепенно утрачивают свое значение как источник конкурентных преимуществ. Эта роль переходит к нематериальным активам, прежде всего к знаниям. В научной литературе пока не сложилось единого понятийного аппарата для характеристики происходящих событий. Одновременно для определения нового явления в публикациях используются различные понятия: “новая экономика”; “экономика, основанная на знаниях”; “знаниемемкая экономика”; “экономика с преобладанием знаниевых активов”.

Последние включают технологические ноу-хау и инновации, технологии бизнес-процессов, характер взаимоотношений между партнерами, компанией и клиентами, репутацию компании.

Управление знаниевыми активами существенно отличается от управления материальными активами не только из-за того, что знание может перемещаться, передаваться, возможна утечка знаний, имитация, копирование, но потому, что знания трудно соз-

давать. Для этого требуются хорошо подготовленные, талантливые люди. Доступ к знаниям активам ограничен высокими барьерами, их нельзя продавать и покупать на свободном рынке. Экономическая интеграция существенно меняет приоритеты инвестирования, превращает образование в ведущую производительную силу и отрасль экономики, обладающую высокой эффективностью. Курс на то, что знания — важнейший ресурс развития, укрепляет лидерство стран центра в мировом хозяйстве, позволяет им сосредоточить внимание на наиболее эффективных видах деятельности. Инвестиции в образование способствуют распространению и даже навязыванию цивилизационных, технологических, культурных и потребительских стандартов развитых стран развивающимся. Кроме того, отток образованной элиты из развивающихся стран в развитые может рассматриваться как часть “экономической диверсии”.

Для углубления процесса глобализации в сфере образования 29 европейских стран в 1999 г. в Болонье подписали декларацию о создании к 2010 г. единой европейской зоны высшего образования. Декларация предполагает взаимное признание дипломов вузов стран — членов клуба. Это позволит жителям Европы учиться и работать в любой стране, присоединившейся к Болонской конвенции. Ради этой цели необходимо привести системы высшего образования стран к единым стандартам: ввести многоступенчатое образование, создать общие стандарты оценок, предоставить автономию высшим учебным заведениям и только потом взаимно признать дипломы.

Конвертируемость дипломов о высшем образовании не единственная цель европейских стран. С помощью единой зоны высшего образования европейские страны хотят повысить качество и доступность знаний и составить конкуренцию США, которые в настоящее время являются лидером на рынке образовательных услуг. По оценкам ряда экспертов, объем рынка образования уже сейчас составляет десятки миллиардов долларов.

Членство в Болонском клубе, т.е. признание того факта, что национальное образование отвечает унифицированным стандартам развитых стран, значительно повышает престиж национального высшего образования. В настоящее время Россия ведет переговоры о присоединении страны к Болонскому клубу. Но для того чтобы это стало реальностью, России предстоит провести серьезную модернизацию системы образования.

1. Необходимо перейти на многоуровневую систему высшего образования, принятую во многих странах мира.

2. Вместо принятых в отечественной системе образования учебных часов ввести действующую на Западе “систему кредитов” (credit system). “Академические кредиты” накапливаются в процессе обучения. Они будут признаваться в любом университете любой страны — члена клуба.

3. Предстоит создавать соответствующие европейским требованиям системы аттестации и контроля качества обучения в российских вузах.

4. Внедрить единую для всех участников болонского процесса форму приложения к диплому. Это приложение должно содержать максимально полную и понятную для работодателя любой страны информацию о том, насколько профессионален обладатель диплома.

Существует достаточно большое количество исследований уровня школьного образования. Мировая табель об образовательных рангах складывается по результатам международных сравнительных исследований, котируемых школьных исследований всего три.

Первое из них под названием “Школьная линейка” проводится Детским фондом ООН в 24 странах мира. В рамках данного проекта определяется рейтинг школьного образования в наиболее богатых и промышленно развитых странах. Рейтинг составляется на основе ряда показателей: соответствия образования минимальным установленным требованиям, процента неуспевающих детей, баланса между государственными и частными учебными заведениями.

Другой проект — международная программа оценки знаний и умений учащихся (PISA). Его реализует Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 32 странах мира. Целью исследования является сравнительная оценка математической и естественно-научной грамотности, а также умения понимать тексты различного типа.

Третий проект — международное исследование по оценке качества математического и естественно-научного образования (TIMSS, Third International Mathematics Science Study). Это исследование проводит Международная ассоциация по оценке учебных достижений в 45 странах.

Если объединить результаты всех трех исследований, можно увидеть группу мировых лидеров в области школьного образования. Среди шести лидирующих стран четыре из Юго-Восточной Азии — Южная Корея, Сингапур, Тайвань, Япония (таблица).

Рейтинг стран по качеству образования

№ места	“Школьная линейка”, Детский фонд ООН UNICEF	Международная программа оценки знаний и умений PISA	Международная оценка качества математического и естественно-научных знаний TIMSS
1	Южная Корея	Япония	Сингапур
2	Япония	Южная Корея	Тайвань
3	Финляндия	Финляндия	Южная Корея
4	Канада	Канада	Япония
5	Австралия	Новая Зеландия	Гонконг
6	Австралия	Австралия	Бельгия
7	Великобритания	Великобритания	Нидерланды
8	Ирландия	Ирландия	Венгрия
9	Швеция	Австрия	Австралия
10	Чехия и Новая Зеландия	Швеция	Словакия
11	Франция	Бельгия	Словения
12	Швейцария	Франция	Канада
13	Бельгия и Исландия	Швейцария	Россия
14	Венгрия и Норвегия	Исландия	Чехия
15	США	Норвегия	Финляндия
16	Германия и Дания	Чехия	Великобритания
17	Испания	США	Болгария
18	Италия	Дания	США
19	Греция	Лихтенштейн	Новая Зеландия
20	Португалия	Венгрия	Малайзия

Специалисты выделяют несколько факторов, которые способствовали тому, что именно эти страны стали лидерами в развитии образования. В качестве наиболее важного элемента они единодушно выделяют качество образования в начальной школе.

1. Все страны с высоким качеством образования относятся к экономически успешным странам. Среднедушевой объем ВВП либо превышает 20 тыс. долл., либо приближается к ним.

2. В странах-лидерах продолжительность обучения в начальной школе составляет 6 лет.

3. Набор предметов, изучаемых в начальной школе, в странах-лидерах различается незначительно. Это математика, язык (иногда два), естествознание, музыка, рисование, ремесла.

Выделение главного в том, что должны освоить дети. Успеваемость детей оценивается по 5 (Япония) или 7 (Сингапур) результатам. Основное в работе педагога — привить детям привычку и желание учиться.

Группа стран-лидеров отказалась от конвейерного подхода к обучению и всеобщей обязательности. Для студентов и школьников (в Японии и Финляндии) обязательными являются примерно 50% школьных предметов. Какие курсы и в каком порядке будут осваиваться, — решает сам обучающийся.

Нет разделения на классы или учебные группы. Постоянное обучение в разных по составу, численности и возрасту временных группах развивает коммуникативность.

4. Обучающиеся вправе варьировать продолжительность своего обучения.

5. Все страны, входящие в группу лидеров, полностью оснастили образовательные учреждения компьютерной техникой и средствами телекоммуникации.

Порождением глобализации стала знаниеемкая экономика. Способность страны создавать свои конкурентные преимущества в XXI в. во многом определяется качеством и структурой образования. Ключевым фактором успеха стран-лидеров по качеству образования явилось то, что каждая страна четко определила свои образовательные цели и то качество образования, какого она хочет достичь. Опыт стран-лидеров в сфере образования показывает, что высокие достижения в образовании определяются не объемами государственного финансирования, а наличием образовательной стратегии и созданием страновых образовательных моделей, работающих на достижение стратегических целей. Пока в российской практике нет осознания стратегической важности образования, хотя цель повышения его качества продекларирована в среднесрочных программах развития страны. Российские специалисты предлагают переориентировать российскую экономику с экспорта сырьевых товаров на экспорт знаний, что должно стать отправной точкой интеграции России в глобальную новую экономику.

Литература

Анохин В. Болонский вопрос // Русский фокус. 2004. № 7. С. 76–80.
Войтоловский Ф. Западные концепции глобализации // Международные процессы. 2004. № 3. С. 60–67.

Галушкина М. Хорошо обучающиеся нации // Эксперт. 2003. № 46 (399). С. 86–90.

Глобализация и моделирование социальной динамики / Отв. ред. Э.Р. Григорьян. М., 2001.

Глобализация и образование: Сборник обзоров ИНИОН РАН. М., 2001.

Глобализация: человеческое измерение: Учебное пособие / Отв. ред. А.В. Торкунов. М., 2002.

Глобальное образование: проблемы и решения: Дайджест / Авт.-сост. И.Ю. Алексашина. СПб., 2002.

Денисова Д. Время продавать знания // Эксперт. 2004. № 24 (425). С. 33–37.

Мартин Г.П., Шуман Х. Западная глобализации: Атака на процветание и демократию. М., 2001.

Права личности и образование: глобальные и региональные проблемы и перспективы: Материалы Междунар. конгресса. СПб., 2002.

Постзападная цивилизация: Либерализм: прошлое, настоящее и будущее / Под общ. ред. С.Н. Юшенкова. М., 2002.

Развитым странам грозит “дисквалификация” // Русский фокус. 2004. № 17. С. 18–20.

Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. М., 2001.

Широков Г.К. Историко-экономическая “анатомия” глобализации // Международные процессы. 2004. № 4. С. 3–15.

Яковлев Ф. Экспорт образования, а не кадров // Эксперт. 2004. № 24 (425). С. 48–49.

Г.И. Тараканов

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА КУРСА ПО МАКРОЭКОНОМИКЕ ПРОДВИНУТОГО УРОВНЯ

Необходимость курса по макроэкономике в современной школе

В настоящее время экономика изучается в большинстве средних учебных заведений, однако качество процесса обучения, за редким исключением, невысокое. Это объясняется недостатком учителей и перегруженностью учебных планов. В результате у подавляющего большинства школьников не удастся сформировать четкое представление ни о предмете экономики, ни об ее основных разделах. В школьном курсе практически отсутствуют сведения об особенностях развития и методах экономической науки.

Важно также отметить, что на удовлетворительном уровне школьники оперируют лишь микроэкономическими понятиями, в то время как макроэкономика остается за рамками их представлений. Это объясняется как логикой построения учебников и программ курсов, так и тем, что макроэкономика воспринимается значительно сложнее, чем микроэкономика. В то же время в повседневной жизни микроэкономические проблемы, как правило, не представляют для людей особых трудностей, но макроэкономика остается для большинства недоступной. Именно отсутствие экономических, и в первую очередь макроэкономических, знаний приводит к недопониманию действий правительства в обществе, поэтому повышение грамотности в этих вопросах должно являться одной из приоритетных задач развития образования в области экономики.

Вышеизложенные соображения привели к возникновению идеи чтения курса по макроэкономике в Экономико-математической школе (ЭМШ) при экономическом факультете МГУ. Основными особенностями данного курса являются:

- отсутствие требования об обязательной микроэкономической подготовке слушателей;
- преподавание большинства тем на продвинутом уровне. Изучение специфических свойств и особенностей явлений;

Тараканов Георгий Иванович — экономист, выпускник отделения педагогического образования факультета глобальных процессов 2005 г.

- тесная связь с практикой — при изложении материала курса активно используются примеры из жизни и результаты научных исследований, в том числе недавно опубликованных.

Цели и задачи курса

В качестве основных целей курса можно выделить следующие:

1. Дать слушателям представление о том, что такое макроэкономика и какие явления она изучает.

Большинство учащихся имеют весьма расплывчатое представление о предмете и методах макроэкономики. Настоящий курс дает достаточно подробное представление об этой отрасли экономического знания, делая акцент на малоизучаемых в школьном курсе аспектах.

2. Показать, что каждое теоретическое положение не оторвано от жизни, а имеет реальные эмпирические основания.

К сожалению, большинство современных курсов по экономике носит ярко выраженный теоретический характер. При этом в них совершенно не учитывается то, что многие из положений, сформулированных полвека назад, утратили свою актуальность. Примеры, как правило, относятся к далекому прошлому, особенно если судить по меркам современных школьников. Это приводит к падению интереса к изучению предмета и к снижению мотивации. Настоящий курс позволяет преодолеть указанные недостатки. В занятиях для иллюстрации изучаемого материала используются примеры из современной экономической жизни, а также классические примеры рассматриваемых явлений. При этом весь материал подается в упрощенном виде, с минимально необходимым использованием научных терминов. Все это приводит к повышению интереса учащихся к предмету.

3. Привить слушателям навыки групповой работы, развить в них чувство ответственности и умение нестандартно и творчески мыслить.

Большинство современных учебных курсов ориентировано на индивидуальную работу. В дальнейшем с развитием образования роль коллективных заданий в учебном процессе будет продолжаться снижаться. Это приведет к уменьшению числа людей, обладающих навыком групповой работы, являющимся одним из основных при работе над крупными проектами. Широкое использование в курсе групповых заданий, мини-игр, коллективных докладов приводит к развитию у учащихся навыков командной

работы, что в дальнейшем будет способствовать повышению их конкурентоспособности на рынке труда.

Форма контроля

В процессе изучения курса предусмотрен промежуточный и итоговый контроль. Промежуточный контроль включает в себя проверку правильности усвоения учащимися теоретического материала и методов решения задач. Помимо контроля за усвоением материала на занятиях, активно используются домашние задания, позволяющие оценить индивидуальный уровень восприятия материала школьниками.

Итоговый контроль по курсу отвечает всем требованиям содержательной валидности и включает в себя проведение мини-контрольных (на 20–30 минут) по отдельным темам и письменного экзамена (в конце семестра), состоящего из теста с множественным выбором, открытых вопросов и вычислительных задач.

В целях повышения качества усвоения материала посещение занятий на курсе является обязательным (что отражается на итоговой оценке за семестр). Это требование объясняется высокой сложностью курса, а также отсутствием доступных для школьников источников информации по изучаемым темам.

Для повышения мотивации учащихся и развития у них навыков групповой работы в курсе активно используется работа в командах в форме различных игр, выполнения общих заданий и написания проектов с последующей их защитой (по одной из пройденных тем). Предусмотрены домашние работы по некоторым темам.

Логика курса

Типичная для курса логика изложения материала — от общего к частному. Сначала даются основные определения, проводится спецификация явления, рассматривается его экономическая сущность. При этом приводятся примеры как из истории, так и из жизни самих учащихся. Затем излагаются математические модели по данной теме и проводится решение задач. Темы выстроены так, что сначала рассматривается роль макроэкономических процессов в жизни обычного человека, затем — в жизни государства и мира в целом, после чего мы опять возвращаемся к отдельному индивидууму. Такой способ подачи материала

позволяет продемонстрировать тесную связь между микро- и макроэкономикой, а также роль макроэкономических процессов, традиционно рассматриваемых на уровне государства, в жизни отдельной личности.

Форма проведения занятий

Курс рассчитан на два семестра. В каждом семестре предусмотрено проведение 12 занятий, включая экзамен. Продолжительность занятия 1 час 20 минут. Из них примерно 50 минут отводится на лекцию и 30 минут — на семинарскую часть (разбор домашних работ, решение задач). В конце второго семестра проводится занятие, полностью посвященное защите проектов учащимися.

Целевая аудитория

Аудитория состоит из учащихся 9–11-х классов, настроенных на изучение сложного и многостороннего материала. Наличие экономических знаний не являлось обязательным требованием, однако у большинства учащихся они присутствовали.

Работа над проектом

В качестве итогового задания для закрепления полученных знаний предусмотрена защита проекта. Учащиеся должны самостоятельно выбрать одну из пройденных тем, согласовать ее с преподавателем и подготовить в группах выступление по проблеме и письменный отчет.

Результаты опроса школьников

В завершение курса было проведено анкетирование школьников. Оно было предназначено для оценки качества преподавания и корректирования программы курса. Анкетлируемые должны были оценить качество курса, работу преподавателя, сложность материала и уровень своего понимания. Предлагалось также дать ответы на открытые вопросы о том, что в курсе понравилось, что вызывало трудности, какие темы были наиболее простыми и наиболее сложными для изучения.

Практически все опрошенные высоко оценили сам курс, работу преподавателя и систему контроля. В то же время был выявлен ряд проблем, связанных с пониманием материала, что

объясняется как высокой сложностью курса, так и недостаточно подробными объяснениями преподавателя в ходе занятия. Однако, по словам учащихся, непонимание вынуждало их дополнительно прорабатывать материал дома. Это в свою очередь приводило к возникновению реалистичного представления о пройденном материале и способствовало закреплению изученного. В связи с этим можно сделать вывод о необходимости упрощения лекционного материала и более подробного объяснения новых тем.

Важно учитывать и оценку сложности изученных тем учащимися. Так, к числу наиболее сложных тем школьники отнесли модель IS-LM, модель открытой экономики и теории спроса на деньги. Такой выбор отражает объективную сложность материала данных разделов курса и показывает необходимость дополнительной проработки объяснения материала по данным вопросам.

Наиболее простыми для изучения оказались темы, описывающие методы расчета ВВП, безработицу, бюджетно-налоговую и кредитно-денежную политику. Это говорит о том, что школьники лучше усваивают небольшие объемы материала, которые сопровождаются значительным числом примеров из практики.

Таким образом, результаты анкетирования школьников позволяют сделать вывод о высоком интересе учащихся к макроэкономике и эффективности предложенной системы оценок. В то же время требуется уделить дополнительное внимание проработке наиболее сложных тем. В качестве возможных мер можно предложить уменьшить объем изучаемого материала и повысить насыщенность вызывающих затруднение разделов примерами из экономической практики.

ПРОГРАММА КУРСА

План занятий на первый семестр

1. Знакомство. Вводное занятие. Необходимый математический аппарат (производная на примитивном уровне). Предмет макроэкономики. Причины выделения макроэкономики в качестве отдельного научного направления. Макроэкономические школы.
2. Основные макроэкономические понятия. Система национальных счетов. Как считают валовой внутренний продукт.
3. Откуда берутся и кому нужны деньги. Спрос на деньги. Портфельные теории спроса на деньги. Теория транзакционного спроса.

4. Откуда берутся и кому нужны деньги. Предложение денег. Решение задач по теме. Мир денег и людей. Инфляция и ее разновидности.

5. Мир денег и людей. Деньги. Виды денежных агрегатов. Определение инфляции. Уравнение количественной теории денег (монетаризм).

6. Мир денег и людей. Кейнсианский подход. Эффект Фишера. Издержки инфляции.

7. Мир денег и людей. Сеньораж. Решение задач по теме.

8. Мир людей и денег. Безработица. Определение уровня безработицы. Потеря и поиск работы. Кривая Филлипса.

9. Мир людей и денег. Профсоюзы. Стимулирующая заработная плата. Модели безработицы.

10. Консультация по пройденному материалу.

11. Экзамен.

12. Пересдача экзамена и разбор наиболее сложных заданий.

План занятий на второй семестр

1. Как и когда мы тратим деньги? Потребление. Модели потребления И. Фишера и М. Фридмана.

2. Как и когда предприятия тратят деньги? Инвестиции: кейнсианский и классический подход.

3. Министерство финансов. Бюджетно-налоговая политика.

4. Центральный банк. Кредитно-денежная политика.

5. Выдержка. Краткосрочный и долгосрочный взгляд на экономическую динамику.

6. Модель IS-LM. Краткий обзор и примеры применения.

7. Международная торговля и открытая экономика. Плавающий и фиксированный курсы. Модель Манделла–Флеминга.

8. Экономический рост. Основные понятия. Факторы роста.

9. Экономический рост. Модель Солоу. Перспективы России.

10. Презентация проектов. Консультация.

11. Экзамен.

12. Пересдача экзамена и разбор наиболее сложных заданий.

Отличительной особенностью курса является то, что он опирается на современные учебники по макроэкономике начального и продвинутого уровня. При этом два основных учебника не переведены на русский язык.

В курсе используются публикации из периодической печати (“Ведомости”, “Коммерсантъ”, “Эксперт”, “Вопросы экономики”, “МЭиМО” и т.д.), а также научные работы российских

и иностранных (World Bank, NBER, IMF) исследовательских организаций.

Литература

- McEachern W.* Macroeconomics. 2000.
Frank R., Bernanke B. Principles of economics. 2001.
Макконнэлл К., Брю С. Экономикс. М., 2001.
Мэнкью Н.Г. Макроэкономика. М., 1994.
Роцин С.Ю., Разумова Т.О. Теория рынка труда. М., 1999.
Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономика. М., 2000.
Шагас Н.Л., Туманова Е.А. Макроэкономика-2. Долгосрочный аспект. М., 1999.
Шагас Н.Л., Туманова Е.А. Макроэкономика-2. Краткосрочный аспект. М., 1999.
Эренберг Р., Смит Р. Современная экономика труда. М., 1996.

Н.Б. Гутина

ПРЕПОДАВАНИЕ ИВРИТА ДОШКОЛЬНИКАМ В КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ К ЕВРЕЙСКОЙ ШКОЛЕ

В последние годы в России широкое распространение получили центры подготовки детей к школе. Они включают обучение детей логическому мышлению, основам математики, чтению, письму, иностранным языкам, художественному творчеству и др. Также стали функционировать центры подготовки детей к национальным школам, в том числе к еврейским.

Как показал накопленный опыт работы таких центров, дети, прошедшие дошкольную подготовку, легче адаптируются в школе и более успешно включаются в процесс школьного обучения.

С 2003 г. при Московской еврейской школе № 1311 успешно работает Центр раннего развития детей “Тинок”, в котором занимаются дети 5–7 лет. В программу их обучения помимо общеобразовательных предметов также включено изучение традиций еврейского народа и иврит.

Однако учебники и система обучения ивриту дошкольников практически не разработаны, и преподавание осуществляется учителями по их авторским разработкам и программам.

Мнения российских вузовских преподавателей иврита о целесообразности включения иврита в общую систему подготовки детей к еврейской школе расходятся.

*В связи с этим было необходимо **разобраться в целесообразности преподавания иврита (как иностранного языка) дошкольникам, определить его роль в системе подготовки детей к школе, разработать основные методические направления преподавания иврита и осуществить это на практике.***

По мнению ряда ученых, детских психологов, а также на основании накопленного опыта преподавания малышам иностранного языка обучение можно начинать в очень раннем возрасте, все дело в том, что можно требовать от малыша. Экспериментальные исследования указывают на то, что после 9 лет у ребенка

Гутина Надежда Борисовна — востоковед, африканист, выпускница факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

в известной мере утрачивается гибкость речевого механизма¹. Пятилетний возраст рассматривается как оптимальный для начала обучения иностранному языку (Е.И. Негневицкая, Гальскова, З.Я. Футерман и др.). Е.Ю. Протасова отмечает, что к 5 годам система родного языка уже достаточно хорошо освоена и к новому языку ребенок относится уже сознательно². Данный возраст является наиболее благоприятным для овладения иностранным языком в силу ряда психологических особенностей, характерных для дошкольника.

Невозможно с уверенностью утверждать, что каждый ребенок в возрасте 5 лет может делать “х”, в возрасте 7 лет — “у”, а в возрасте 10 лет — “z”. Но можно говорить об *особенностях, которыми обладает обычный ребенок 5–7 лет* и которые необходимо учитывать при обучении его языку:

- способность целевого запоминания необходимой информации, в том числе языковой;
- способность оценивать свои поступки и поступки своих товарищей, осознание того, что плохо, а что хорошо;
- закладывается фундамент представлений и понятий, который обеспечивает успешное умственное развитие;
- более высокий темп умственного развития по сравнению с более поздними возрастными периодами (А.В. Запорожец, В.С. Мухина);
- формируются способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключения;
- развивается образное мышление и начинается постепенный переход к понятийному мышлению;
- идет интенсивное формирование познавательных потребностей;
- преобладает воображение, отсутствует четкая грань между реальностью и фантазией;
- внимание неустойчиво, что объясняется слабостью тормозного процесса и впечатлительностью. Им сложно удержать его на неподвижных или малоподвижных предметах;
- способность понимать ситуацию быстрее, чем употребленные в ней слова;
- способность пользоваться языковыми навыками прежде, чем осознается их сущность;
- собственное понимание приходит через органы чувств, физический мир преобладает;
- более плодотворно изучается материал при заинтересованности ребенка в игре.

Однако в дошкольном возрасте возникают и определенные трудности в усвоении второго языка (в то время как для многих малышей иврит — третий язык наряду с английским). У дошкольников пока еще отсутствуют действительные и актуальные мотивы овладения вторым языком. Формирование же таких мотивов затрудняется в связи с тем, что естественная языковая среда стимулирует овладение родным языком, а изучение иностранного языка остается недостаточно мотивированным.

Цели, которые ставят перед ребенком взрослые, для него слишком абстрактны, поэтому “все обучение вынуждено строиться как удовлетворение познавательных, игровых, личностных, психофизиологических потребностей и возможностей ребенка. В этом — основа и преимуществ, и недостатков раннего изучения иностранных языков”³.

Как показали исследования, когда при обучении дошкольников иностранному языку практическая цель (т.е. приобретение определенных навыков и умений) превалирует над развивающей, обучение не дает желаемых результатов⁴.

Учитывая, что дошкольный возраст — период жизни ребенка, когда интенсивно впитываются знания, закладывается фундамент культуры, формируются первые серьезные представления об окружающем мире и осознание себя в этом мире, очень важно в этот период жизни ребенка способствовать его всестороннему развитию.

Кроме того, именно в этом возрасте очень важно развить в ребенке чувство долга, добра, справедливости, ответственности за свои поступки, любви и сострадания к другим живым существам, понятия красоты и гармонии.

Любое образование, получаемое ребенком в этом возрасте, в том числе и изучение иностранного языка, должно помочь развитию ребенка. Роль иностранного языка на ранней ступени обучения особенно неопределима в развивающем плане. Язык для ребенка — это прежде всего средство развития, познания и воспитания, поэтому первостепенной задачей обучения должно стать развитие личности ребенка средствами иностранного языка, который, “как и родной, должен обеспечить социальные, интеллектуальные и личностные функции человека”⁵.

Все это легло в основу моего практического преподавания иврита в центре “Тинок” в 2004/05 учебном году.

Обучая дошкольников ивриту, я предприняла попытку не ограничиваться преподаванием только иврита, а параллельно участвовать в общем развитии ребенка: развивать мышление, эстетические

и художественные способности, повышать его культурный уровень, формировать представления об окружающем мире и др. Таким образом, при изучении детьми азов иврита (лексика, содержащая простейшие грамматические структуры, фонетика) язык использовался как средство развития ребенка, закрепления и расширения всесторонних знаний, а также развития личности.

Уроки иврита были построены в интеграции с другими предметами: с уроками художественного творчества, музыкой, театром, поэзией. Иврит использовался также для углубления знаний детей в общеобразовательных предметах, таких, как математика, письмо (развитие моторики пальцев), для познания окружающего мира, развития умственных способностей, а также для углубления знаний о традициях еврейского народа, знакомства с государством Израиль, его климатическими, природными и социальными условиями.

Большое внимание на уроках уделялось нравственному воспитанию детей. Это было обучение вежливости, воспитание в детях чувства доброты, справедливости, взаимопомощи, товарищества и др.

Исходя из возрастных особенностей дошкольников, а также учитывая их возможности и интересы, я наметила основные методические направления преподавания иврита.

Поскольку малыши лучше всего изучают язык играя, курс преподавания иврита был построен в игровой форме, на основе придуманного мною сюжета.

Для введения и закрепления лексики, формирования навыков устной речи, отработки произношения на уроках использовались игры (подвижные, полуподвижные и спокойные, творческие, ролевые), которые делали урок увлекательным и радостным. Еврейские фольклорные сказки и истории, знакомящие детей с литературным наследием еврейского народа, также помогали в закреплении лексики.

Лексические темы отрабатывались на основе общепознавательных, способствующих развитию детей. Они включали сюжеты, связанные с традицией и историей еврейского народа, страноведением, окружающим миром и др.

Обучение было живым и динамичным. Оно не только формировало у детей нужные знания, но и воспитывало внимание.

На уроках были задействованы все органы чувств детей. Они видели то, о чем идет речь; трогали руками, изображали на бумаге, обыгрывали, пробовали на вкус. Постоянно использовались игрушки, картинки и другие наглядные пособия, соответствующие

щие тематике урока и помогавшие детям сопоставить изучаемые слова и выражения с конкретными предметами. Они работали в командах и в виде соревнования. Каждый урок четко планировался и предусматривал частую смену видов деятельности.

Как показал мой опыт преподавания, ученики в целом хорошо усваивали язык, и обучение ивриту способствовало развитию их культуры и личности. Детям нравились уроки иврита, они любили участвовать в играх, рисовать, разыгрывать сценки, дискутировать. Следует отметить, что по мере обучения, несмотря на усложнение лексики и увеличение объема материала, дети все лучше и лучше запоминали и воспроизводили слова и выражения и легче произносили звуки. Практически все понимали лексику учителя и легче набирали свою. К концу обучения несколько учеников, которым иврит давался трудно, все-таки запомнили не менее 30% слов, лучше произносили слова и понимали на слух.

Все это позволяет сделать вывод о целесообразности включения иврита в виде интегрированного курса в систему подготовки детей к еврейской школе.

Примечания

¹ См.: Тарасюк Н.А. Иностранный язык для дошкольников. Уроки общения (на примере английского языка). М., 2000.

² См.: Протасова Е.Ю. Обучение иностранному языку дошкольников (обзор теоретических позиций) // ИЯШ. 1990. № 1. С. 38–42.

³ Тарасюк Н.А. Указ. соч.

⁴ Там же.

⁵ Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1991.

СОБЫТИЯ И ГОДЫ

В.Г. Александрова, М.Н. Русецкая, Ю.А. Селивёрстов

ВЕСТИ С МЕЖДУНАРОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ

Заметным явлением в жизни учителей России стали ежегодно проводимые в Москве Международные педагогические чтения. Вдохновителем и организатором этого большого педагогического форума стал известный педагог, научный руководитель лаборатории гуманной педагогики Московского городского педагогического университета, доктор психологических наук, профессор, академик РАО Шалва Александрович Амонашвили. Гуманная педагогика уже в который раз показала, как живучи ее идеи, как вдохновенны ее принципы, как мудры ее постулаты. Именно он, Ш.А. Амонашвили, на I съезде учителей (1988) с высокой трибуны выступил против авторитаризма в педагогике, это он силой своего убеждения и преданной любви к ребенку заставил взволнованно биться сердца всех учителей, сидящих в зале, именно его выступление “раскололо” зал на сторонников привычной авторитарной системы и тех учителей, которые сразу откликнулись на предложенные идеи иного подхода к образовательной деятельности, построенной на уважении к личности ученика и учителя, на их взаимопонимании, доверии и сотрудничестве, на высокой созидающей любви к ребенку. Тогда и началось учительское движение за гуманную педагогику.

В работе Международных педагогических чтений ежегодно принимают участие более 600 человек из всех уголков России, стран Балтии и ближнего зарубежья. В более чем 150 городах и школах живут и действуют центры, лаборатории или просто островки гуманной педагогики.

Александрова Вера Геннадьевна — главный научный сотрудник лаборатории гуманной педагогики МГПУ, доктор педагогических наук, преподаватель факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

Русецкая Маргарита Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, директор НИИ “Столичное образование”.

Селивёрстов Юрий Александрович — кандидат философских наук, старший научный сотрудник факультета глобальных процессов МГУ им. М.В. Ломоносова.

Можно по-разному называть эти встречи, важно главное — это действительно для каждого лестница, у которой свои ступени восхождения. Это замечательная Школа Жизни, которая не имеет границ, она всегда открыта взрослым и детям, учителям и студентам, академикам, родителям и управленцам всех уровней. Сюда заглядывают космонавты и депутаты, актеры и музыканты. Это удивительная школа — школа Амонашвили.

Трудны ступени восхождения в этой школе, у нее свои законы. Как в современной ситуации идти в ногу со временем, как уловить те импульсы, которые определяют ритм сегодняшней жизни, а значит, и мир педагогики? Что нового услышит каждый из нас в этой симфонии человеческих мыслей и чувств? Как отзовется сердце учителя?

Первые Международные педагогические чтения (2002) так и назывались “Духовный мир учителя” и раскрывали философско-педагогические основы концепции гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, пути и способы творческого решения гуманно-личностного подхода к детям в практике современной школы, открывали пути умения одухотворять процесс познания, развивать интуицию, внутреннее видение с тем, чтобы присвоение знания, его творческое осмысление перерастало в составную “добродетелей человека”.

Трудные педагогические задачи приходится решать учителям. Но если кто-то из присутствовавших на этих чтениях ранее сомневался в том, что же такое духовность, то эти встречи развеяли всякие сомнения: каждый раз этот дивный храм учительства жил как бы единым дыханием, осязаемым чувством вдохновенности, ощущением высоты и святости педагогической деятельности. «Эти три дня мы рождали духовность в своих сердцах, — выразила общее настроение М.И. Шишова, почетный работник образования РФ, директор школы № 200 г. Москвы. — Мы дарили друг другу любовь, которая питала, объединяла всех нас на прекрасной планете под названием “Гуманная педагогика”».

“Мы не учим в педвузах любви, прощению, а ведь это главное, что делает человека Человеком, — считает доцент кафедры Красноярского педагогического университета Р.А. Парошина, — нужно готовить учителя по-новому, больше говорить о духовности, давать новый взгляд на людей, на человека и общество”. Об этом же говорила в своем выступлении начальник Управления педагогического образования Министерства образования и науки РФ Н.Г. Калининкова, опираясь на основные положения модернизации современного образования. Одна из проблем педагогического

форума звучала четко и остро: “Учительское покаяние!” Эти слова, как тревожный набат, внесли особую обеспокоенность современным состоянием образования.

Отправной идеей Вторых Международных педагогических чтений были мысли Ш.А. Амонашвили, сконцентрированные в его книге “Улыбка моя, где ты?”. Раскрывая улыбку как особую педагогическую ценность, как внутреннее состояние учителя, как один из возможных путей обретения духовности, Шалва Александрович сумел увлечь своей идеей каждого. Его страстный призыв к пробуждению, совершенствованию, восхождению помогает искать пути к “четвертому измерению” в педагогике, к духовной культуре личности.

Выступающие говорили с тревогой об отсутствии в обществе духовной культуры, о падении нравственности, что может привести к глобальной катастрофе. Груз ответственности учителя сегодня колоссален, и воспитание Человека Благородного — главная проблема современного общества. Каждая встреча открывается научным докладом академика Ш.А. Амонашвили. Постоянно удивляет слушателей своим интеллектом и необыкновенной энергией духа главный редактор “Антологии гуманной педагогики”, профессор, член-корреспондент РАО Д.Д. Зуев. Каждый участник Международных педагогических чтений имеет возможность выступить, поделиться не только мудростью, опытом, но и высоким духовно-интеллектуальным потенциалом. О проблеме “духовного ученичества” современного учителя как проблеме достаточно новой рассказала собравшимся профессор из Санкт-Петербурга И.А. Колесникова. Каждый должен искать индивидуальные методы одухотворения своей деятельности. Учитель физики из Клайпеды Ирэна Стулпинене написала удивительную книгу “Духовная физика” — введение к основному курсу физики в школе. Она убеждена, что “полет в беспредельность растит лебединые крылья”. Не оставляют никого равнодушными выступления профессора Московского городского педагогического университета В.Г. Ниорадзе. Как яркий тонкий педагог, она всегда ведет к обретению духовного видения учебного предмета, вводит в мир высокой педагогической культуры, где нет места скуке и однообразию, серости и равнодушию.

Поэтому, когда определялась тема Третьих Чтений, взоры всех обратились к книге Ш.А. Амонашвили “Почему не прожить нам жизнь героями духа”. Мы всегда восхищались силой духа героев в годы Великой Отечественной войны, мужеством первых космонавтов и приняли, что слово *герой* означает “сын Земли”. Трудно

в наше время быть героями духа, но если не мы, то кто же? Суть педагогики — забота о судьбе каждого ребенка, о судьбе человечества. Сотрудничество учителей создает мощнейшую энергию духовности, которая умножает силы учеников. “Мне посчастливилось, — сказал в своем выступлении Н.Д. Никандров, — я видел людей, которых без всякой скидки можно назвать героями духа. Героем духа действительно является учитель, только стоит понимать это не в узком плане — учитель по профессии, а учитель в широком плане. Это люди, которые делают жизнь проще, лучше, чище, интереснее”.

Расставляя свои приоритеты, гуманная педагогика подчеркивает прежде всего не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития, становления. Она в равной степени обращена как к интеллектуальной, так и к эмоциональной сфере человека, ибо, акцентируя внимание на эмоциональном восприятии, поддерживая эвристические процессы, стимулируя творчество ученика и учителя, позволяет сделать воспитание духовно-нравственным ядром образовательного процесса. Творческое начало в деятельности учителя передается ученику, и общая увлеченность процессом познания помогает им в совместном диалоге со временем и с самим собой приподниматься над обыденностью, наполнять педагогическое общение высотой интеллектуального поиска и духовностью.

Переходя от одной ступени познания к другой, от одних Чтений к следующим, мы все более отчетливо осознавали, что в существовавших на протяжении многих веков двух мировоззрениях, двух подходах к объяснению бытия — *материалистическом* и *идеалистическом* — видно стремление человека познать окружающий мир и свое место в нем. При этом нельзя не признать, что религиозное сознание как самая первая форма познания мира сыграло решающую роль в интеллектуальном и культурном развитии человечества. Сегодня принципиально важно принять духовность как вершину современного образовательного процесса.

“Без сердца что поймем?” — таким мудрым вопросом открывались Четвертые Чтения. Определяющим моментом были жизнеутверждающие мысли классиков, отраженные в выступлениях, сообщения каждого из участников о своих поисках и проблемах на нескончаемом пути к постижению мудрости гуманной педагогики. “Неразрывно с добром стоит учение сердца” — такой лейтмотив проходил через все выступления.

В своем основном докладе Шалва Александрович Амонашвили приглашал к высокому осознанию педагогики как тонкого искусства и сердечной мудрости, как высшей формы человеческого мышления. Большое впечатление произвел на присутствующих доклад доктора биологических наук, академика П.П. Горяева о волновой генетике духовного тела, раскрывший глубинные пласты и перспективы познания человека и его возможностей. Удивительным было то, что каждый выступающий не просто “повествовал”, а своей сердечностью вносил в общение ту высокую ноту, те интеллектуальный потенциал, вдохновение и убежденность, которые способствовали созданию особой жизненности предлагаемых к размышлению суждений, откровений. “Лестница для восхождения души и духовности ученика находится в сердце учителя” — так назвала свое выступление Д.А. Кутманалиева (Кыргызстан).

“Настоящая проблема лежит в сердце и мыслях человека” — именно этот аспект обсуждался в дискуссии, проходившей в московском Доме учителя. Директор школы № 1607 г. Москвы М.Н. Николаева поставила перед участниками сложные проблемы — осознание силы разума, ответственности человека за свои поступки. Основатель лечебной педагогики А.А. Дубровский помогал раскрыть смысл духовной опоры человеческой нравственности, учил, как принять сердечность на уровне развития мысли, чувства, деятельности, ведь школа — биение сердца общества.

Обсуждались проблемы осознания смысла и значимости сердца учителя в насыщении образовательного пространства духовностью, выяснялась роль учителя в духовно-нравственном становлении и возвышении личности школьника, особенно часто звучали мысли о путях и способах раскрытия смысла духовной общности между учителем и учеником. Главное — видеть сердцем, слышать сердцем, чувствовать жизнь, чтобы постичь таинства детской души.

Как всегда, с интересным докладом выступил доктор физико-математических наук, директор Международного института теоретической и прикладной физики РАН А.Е. Акимов, который подчеркнул, что педагоги являются единственной социальной силой, которая может способствовать открытию сознания и расширения интеллекта детей. Условием полета является утонченность мысли, дарующая ощущение единства с космосом, бесконечности любви, добра, призывающая к возвышению духа, росту творческого и интеллектуального потенциала, эволюционному взлету. Размышляя над тем, что же представляет собой многомер-

ное пространство духовности, ученый рассматривал несколько координат, выделяя пространство семьи, пространство социальной среды, информационное пространство, научно показывая, как с помощью радиоэлектронных сетей можно нести людям добро или зло. Так, с помощью Интернета можно иметь доступ в лучшие библиотеки мира, музеи, иметь доступ к достояниям мировой культуры, но в то же время Интернет может быть и разносчиком идей терроризма, насилия, наркомании. И от учителя во многом зависит, станет Интернет помощником в развитии интеллекта, культуры мышления или будет медленно “пожирать” сердца и души нашей молодежи, засасывая их в пучину игровых автоматов.

Пятая ступень Чтений — “Дети, спешите, будем учиться летать!” — была, безусловно, самой сложной. Мысли собравшихся обращались к жизни и трудам К.Э. Циолковского, который, подобно библейским героям, пришел к людям, чтобы возвестить начало космической эры. Будучи учителем, он с гордостью писал о себе: “Пробыл учителем арифметики 33 года и теперь им состою...” Человек особого, планетарного мышления создал целую философскую систему и в конце своего жизненного пути пришел к выводу: “Ценность человека в его духовности”.

Игнорирование духа и души привело к пробелу в научно-педагогическом знании, внесло в его развитие односторонность. Сфера души считалась прерогативой религии. Понятия “духовность”, “дух”, “душа” исчезли из словарей, со страниц учебников, что отразилось на идеологии учебно-воспитательной деятельности, привело к утверждению господства атеистического мировоззрения. Учителя с озабоченностью и тревогой говорили на встречах о том, что авторитарно-императивная педагогика упустила из-под своего влияния душу ребенка, не осознавая того, что душа и духовные состояния — это особые уровни его внутренней жизни. Пришло время, не вдаваясь в апологетику религиозного мировоззрения, как бы заново оценить значение мировой культуры и мировых религий в развитии педагогической мысли.

Вот так и пролетают эти встречи — как один большой урок, который раскрывает главную мысль: Учитель России — это уникальное национальное достояние нашей страны. Его сердце всегда открыто добру, так как главное, с чего начинается педагогика, — это любовь, а гуманная педагогика щедро раскрывала секреты своего жизнотворчества, ибо много еще непознанного ждет каждого из нас на нелегком пути восхождения к добру по “скалистой лестнице”, имя которой — Школа.

Этот год для участников Чтений особенный — год 75-летия Учителя, Шалвы Александровича Амонашвили. Его краткая творческая биография, приведенная ниже, — биография отечественной педагогики, отечественной духовности, огромной любви к детям.

* * *

Амонашвили Шалва Александрович — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, а также почетный профессор Пражского университета, почетный академик Софийского государственного университета, заслуженный профессор С.-Петербургского университета им. А.И. Герцена, Тбилисского, Новосибирского, Тюменского университетов, Самарского, Нижневартковского, Челябинского педагогических университетов. В декабре 2005 г. избран иностранным членом Академии педагогических наук Украины. Шалва Александрович занимает должность заведующего лабораторией гуманной педагогики Московского городского педагогического университета.

Свою педагогическую деятельность Ш.А. Амонашвили начал в должности пионервожатого в мужской гимназии, которую закончил с золотой медалью. Параллельно с учебой в Тбилисском университете вел уроки истории в школе. После окончания университета глубоко осознал свою необычайную привязанность к детям, нашел свое призвание и поступил в аспирантуру, где в 1962 г. успешно защитил кандидатскую диссертацию по педагогике под руководством известного ученого Д.И. Лордкипанидзе. В эти годы выходит его первая книга “Романтика в пионерской работе”. Продолжая работу в НИИ педагогики Министерства просвещения Грузии, Шалва Александрович ведет большую экспериментальную деятельность в школе по развитию письменно-речевой деятельности, по проблеме развития мышления учащихся старших классов, результаты которой имели большое признание. В 1973 г. он успешно защищает докторскую диссертацию, совмещая работу в НИИ педагогики с работой в школе.

В начале 80-х гг. Ш.А. Амонашвили включается в активную деятельность по определению нового содержания, форм и методов начального обучения, в том числе обучению детей с 6 лет. Он также активно участвует в движении педагогов-новаторов и постепенно приходит к созданию нового научного направления в педагогике — гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе. Его книги “Здравствуйте, дети!”, “Единство цели” на долгие годы стали настольными книгами учителей.

В 1986 г. по решению ЦК партии в Тбилиси создается единственный в СССР Образовательный центр, в который вошли НИИ

педагогики, школа № 1, детский сад, детский дом, сельская школа, спортивная школа. Генеральным директором этого объединения был Ш.А. Амонашвили, который в это время занимал должность директора НИИ педагогики им. Я.С. Гогобашвили. Ученый-педагог внес ощутимый вклад в развитие теории, методики и практики образования и воспитания. Имеет более 160 публикаций, из них 70 научных и 90 учебно-методических. Под его руководством защитили диссертации более 40 человек. В серии "Психологи Отечества" вышла его книга "Гуманно-личностный подход к детям".

В 1986–1991 гг. Шалва Александрович Амонашвили был народным депутатом СССР, членом Верховного Совета СССР, членом Европарламента, где неоднократно выступал в Страсбурге с докладами о состоянии и перспективах образования. Как член Верховного Совета СССР, он был назначен представителем педагогического собрания Болгарии (1988–1989), а также был представителем СССР в ЮНЕСКО (1990). В настоящее время Ш.А. Амонашвили является членом Экспертного совета по проблемам образования Государственной Думы РФ.

Будучи действительным членом Академии педагогических наук СССР (1984–1991), Шалва Александрович проводил большую научную работу, был представителем образования Академии педагогических наук СССР в Германии и Чехословакии. После распада СССР Российская академия образования сохранила его членство в качестве почетного академика РАО, в 2000 г. он вновь избран действительным членом РАО.

В настоящее время им создана научно-педагогическая концепция "Школа Жизни". В рамках этой программы ежегодно по инициативе и под руководством Ш.А. Амонашвили проходят Международные педагогические чтения по современным проблемам педагогики. Им созданы центры гуманной педагогики более чем в 150 городах России и практически во всех странах СНГ и Балтии. В течение десяти лет является членом Большого жюри конкурсов "Учитель года" России и "Учитель года г. Москвы".

В середине 90-х гг. Шалва Александрович начинает выпуск "Антологии гуманной педагогики" — первого в истории России бесцензурного, академически выверенного издания великих книг об искусстве воспитания всех времен и народов. Издано 50 томов, что показывает их широкое признание.

Шалва Александрович Амонашвили — высокий профессионал, известный ученый, Учитель, который умеет отдавать свои силы, знания и любовь детям во имя будущего.

В ПЕРЕРЫВАХ МЕЖДУ ЛЕКЦИЯМИ

ПРЕЛЕСТЬ И КОВАРСТВО ЯЗЫКА

1. О чем бы мы ни говорили, о нелинейном мышлении или о прошлогоднем снеге, мы говорим.

2. И образование в основе своей — упорное говорение и неутолимое слушание.

3. Язык по сути — социальная онтология. В нем уже на грамматическом уровне заложены все наши связи с собой и миром, со временем и пространством.

4. Без языка нас просто нет.

5. Родиться и вырасти в языковой стихии — не значит владеть языком. Это значит посильно им пользоваться, не более.

6. Языковой вкус воспитывается культурой.

7. Для понимания одного-единственного слова требуется вся жизнь — вся культура, которую смог впитать. Иначе воспринимаешь лишь точечное значение, а многомерное поле смыслов-оттенков-красок для тебя закрыто.

8. Культура — это неуываемый язык человечества — уникальность, взаимодополнительность и мерцающее единство разных языков, ждущих перевода на тебя, единственного.

9. Это — искусство ассоциативных связей и способность создавать новые.

10. Язык — способность к мышлению, хотя никому неведомо, что тут первое и как одно от другого зависит. Это — двуединство.

11. Слово — это действие: оно изменяет мир, но нам недосуг об этом задумываться. И не хочется. Ибо осознание это безмерно увеличило бы нашу личную ответственность за собственные слова.

12. Точное слово наводит действительность—факт—мысль на резкость, как фотообъектив. Приблизительные слова рожают и приблизительное мировоззрение.

13. Язык всегда миротворение. Не потому даже нужно владеть другим языком, чтобы прочитать Шекспира или Конфуция в подлиннике, а чтобы обогатиться еще одним—вторым—третьим взглядом на мир.

14. Оскудение языка, языковая немота превращают общество в зависимое и легко управляемое сверху стадо.

15. Процесс этот сейчас идет успешно.

З.Е. Журавлева

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
“ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ” в 2006 г.**

	№	С.
К нашим коллегам		
Новый учебный год на факультете глобальных процессов . . .	2	5
Клятва студента Московского университета	2	6

Актуальный вопрос

<i>Жирнов В.Д., Попков В.А.</i> Российские парадоксы болонского процесса	1	3
<i>Розов Н.Х.</i> Новая образовательная технология — говорящий учебник	2	12
<i>Сенько Ю.В.</i> Определение цели педагогической подготовки в классическом университете	2	7

Педагогические размышления

<i>Васильев В.А.</i> О программе кандидатского экзамена по истории и философии науки (применительно к математическим специальностям)	2	35
<i>Виштак О.В.</i> Некоторые аспекты конструктивных критериев электронных учебных материалов	2	55
<i>Гребнев Л.С.</i> Само образование — самообразование, личное “натуральное хозяйство”	1	9
<i>Каримов М.Ф.</i> Роль классического университета в подготовке будущих учителей-исследователей	1	37
<i>Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н., Лунин В.В.</i> Российские стандарты школьного химического образования	1	16
<i>Садовничий В.А.</i> Университет XXI века. Размышления об университетском образовании	2	15
<i>Тихонов М.Ю.</i> “Скажите государю...”, или Загадка графа П.Н. Игнатьева для средней и высшей школы	2	40

Кладезь идей и опыта

<i>Жильцова О.А., Самоненко Ю.А.</i> Усиление методологического компонента естественно-научных знаний как необходимое условие организации исследовательской деятельности учащихся	1	73
---	---	----

<i>Мосунова Л.А.</i> Подготовка студентов-филологов к структурно-функциональному проектированию сочинения по литературе	1	84
---	---	----

Истории МГУ — четверть тысячелетия

<i>Протоиерей Максим (Козлов).</i> Профессора богословия Московского университета — выпускники Духовной академии ..	2	79
<i>Гутнов Д.А.</i> Русская высшая школа общественных наук в Париже как первый опыт неправительственного образования в России	2	86

Слово мэтра

<i>Толстой Л.Н.</i> Общие замечания для учителя	2	94
---	---	----

Опыты практической педагогики

<i>Титкова С.И.</i> “Мы живем, потому что мы разные”: к вопросу о понимании иноязычного текста как условия профессиональной подготовки преподавателя вуза	2	64
---	---	----

Голоса молодых

<i>Кузнецова А.К.</i> Глобализация и образование	2	99
<i>Гутина Н.Б.</i> Преподавание иврита дошкольникам в комплексной системе подготовки к еврейской школе	2	113
<i>Тараканов Г.И.</i> Методическая разработка курса по макроэкономике продвинутого уровня	2	106
<i>Умерова Д.Р.</i> Актуальность школьного экономического образования в процессе социализации личности в условиях общественно-экономических изменений, происходящих в России	1	117

Чужая жизнь и берег дальний

<i>Хайро К.Р.</i> Система образования в Колумбии: история и современность	1	43
---	---	----

События и годы

<i>Александрова В.Г., Русецкая М.Н., Селивёрстов Ю.А.</i> Вести с Международных педагогических чтений	2	118
---	---	-----

В перерывах между лекциями

<i>Журавлева З.Е.</i> Прелесть и коварство языка	2	126
<i>Московско-Петербургский разговорник</i>	1	126
<i>Штейнберг В.Э.</i> Тост “За педагогическую профессию”	1	125

ИНДЕКС 80789



ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

ВЕСТ. МОСК. УН-ТА. СЕР. 20. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2006. № 2. 1-128