



Межрегиональные
исследования
в общественных науках

Министерство
образования и науки
Российской
Федерации

«**ИНО**Центр
(Информация. Наука.
Образование)»

Институт имени
Кеннана Центра
Вудро Вильсона
(США)

Корпорация Карнеги
в Нью-Йорке (США)

Фонд Джона Д. и
Кэтрин Т. МакАртуров
(США)



Данное издание осуществлено в рамках программы “Межрегиональные исследования в общественных науках”, реализуемой совместно Министерством образования РФ, “ИНОЦентром (Информация. Наука. Образование)” и Институтом имени Кеннана Центра Вудро Вильсона, при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США). Точка зрения, отраженная в данном издании, может не совпадать с точкой зрения доноров и организаторов Программы.

Изменения в обществе и классический университет: история и современность

Ответственные редакторы –
д-р психол. наук О.М. Краснорядцева,
д-р ист. наук С.Ф. Фоминых



Издательство
Томского
университета
2005

УДК 316:42:378.1 (571.1)

ББК 60.55:74.58 (2Р53)

И 37

Авторы: Н.Н. Абакумова, Т.Г. Бохан, О.А. Брылева, Э.В. Галажинский, И.О. Гилева, М.В. Грибовский, Г.В. Залевский, Е.В. Зинченко, А.О. Зоткин, Д.В. Ким, О.М. Краснорядцева, А.В. Литвинов, Е.В. Луков, И.Ю. Малкова, Э.М. Мещерякова, О.И. Муравьева, С.А. Некрылов, К.В. Петров, В.Ю. Соколов, А.С. Ульянов, Л.В. Шабанов, Д.Н. Шевелев

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В.И. Матис

доктор исторических наук, профессор Л.И. Шерстова

Печатается по решению Совета научных кураторов программы

«Межрегиональные исследования в общественных науках»

Изменения в обществе и классический университет: история и современность / Н.Н. Абакумова, Т.Г. Бохан, О.А. Брылева и др.; Отв. ред. О.М. Краснорядцева, С.Ф. Фоминых. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 292 с. – (Серия «Монографии»; вып. 15).

ISBN 5–7511–1952–X

В коллективной монографии представлены результаты изысканий представителей разных гуманитарных областей знания – историков, педагогов, психологов стали по проблемам изменений, которые происходят в обществе в целом и в социально-экономической, технологической, информационной сферах в частности и которые необходимо согласовывать с изменениями в образовании и науке, с выбором путей социального развития и путей развития образования и науки. Издание предназначено для всех интересующихся проблемами университетской образовательной среды, ее развивающего и формирующего потенциала, изменений в образовательных инновациях в регионе.

УДК 316:42:378.1 (571.1)

ББК 60.55:74.58 (2Р53)

Книга распространяется бесплатно

Издание осуществлено при финансовой поддержке

МИОН, ГРАНТ К017-2-01/2003

ISBN 5–7511–1952–X

© АНО «ИНОЦентр (Информация. Наука. Образование)», 2005
© Томский государственный университет, 2005

ОГЛАВЛЕНИЕ

От редакторов	5
Глава I. Организация учебного процесса в классическом университете: история и современность	8
1. Организация учебного процесса в дореволюционном университете: на примере императорского Томского университета (С.А. Некрылов)	8
2. Особенности организации набора, учебного процесса и аттестации студентов в отечественной высшей школе в 20–30-е гг. XX в.: традиции и новации (на примере Томского университета) (А.В. Литвинов)	28
3. Реформирование системы высшего медицинского образования в 1920–30-е гг.: на примере медицинского факультета Томского государственного университета (с 1931 г. – Томского медицинского института) (М.В. Грибовский)	35
4. Учебный процесс и подготовка специалистов в Томском государственном университете в годы Великой Отечественной войны (А.С. Ульянов)	45
5. Поиски путей обновления образования в Томском университете в 1970-е гг. (К.В. Петров)	52
6. История России советского периода: проблемы и особенности построения общего курса (Е.В. Луков, Д.Н. Шевелев)	60
7. Опыт организации интерактивных форм обучения на историческом факультете Томского государственного университета (В.Ю. Соколов)	68
Глава II. Проблемы изменения содержания вузовского образования	82
1. Теория и опыт: проблема трансляции знания в образовательных системах (Е.В. Зинченко)	82

2. Современный университет и исследовательское сопровождение образовательных проектов и программ (на примере областной Программы эксперимента по подготовке введения профильного обучения в Томской области) (А.О. Зоткин)	96
3. Подходы к содержанию и организации проектного обучения в высшей школе (И.Ю. Малкова)	118
4. Актуальные проблемы применения ситуационного подхода в обучении студентов юридических вузов (Д.В. Ким)	141
5. Представление преподавателей и аспирантов классического университета об изменениях содержания профессиональной деятельности в условиях перехода к открытому образованию (Н.Н. Абакумова)	153
Глава III. Проблемы психологического сопровождения изменений в классическом университете	166
1. Психолого-консультативное сопровождение профессионального становления студента на этапе профессиональной подготовки (О.А. Брылева)	166
2. Ценностная дерерминация стрессоустойчивости личности в период взросления (Т.Г. Бохан)	190
3. Становление мотивационной готовности к творческой деятельности в процессе подготовки научно-педагогических кадров (И.О. Гилева)	205
4. Возможности рефлексивного семинара как способа фиксации образовательных эффектов в виде психологических феноменов (О.М. Красноярцева)	216
5. Университетское образование и проблема коммуникативной компетентности (О.И. Муравьева)	228
6. Учет фактора полиэтничности в современном образовательном пространстве Томского госуниверситета: ауто- и гетеростереотипы представлений о трудных ситуациях и способах совладания старшеклассников и юношей народов Сибири (Т.Г. Бохан, Э.В. Галажинский, Г.В. Залевский, Э.М. Мещерякова)	253
7. Транспектива молодежного вопроса в России: опасные игры в круге Хомя (Л.В. Шабанов)	270
Авторы	287

Введение

На основе междисциплинарного проекта, поддержанного Межрегиональным институтом общественных наук ТГУ, состоялась Всероссийская конференция «Традиционные и инновационные процессы в образовании», в рамках которой прошли плодотворные обсуждения и дискуссии относительно подходов к изучению влияния классического университета на инновационные процессы в образовании, науке и обществе. Ключевыми проблемами конференции, вызвавшими выраженный интерес представителей разных гуманитарных областей знания – историков, педагогов, психологов, стали:

- изменения, которые происходят в обществе в целом и в социально-экономической, технологической, информационной сферах в частности и которые необходимо согласовывать с изменениями в образовании и науке, с выбором путей социального развития и путей развития образования и науки;
- разработка оснований и критериев оценки взаимовлияния классического университета и инновационных процессов в образовании, науке и обществе;
- разработка моделей такого взаимовлияния.

В данную монографию включены статьи участников конференции (преподавателей классических университетов Сибири), высказавших желание расширить содержание представленных на конференцию докладов по данной проблематике.

В современной России крепнет убеждение в том, что повышение качества жизни всего общества достижимо лишь на основе использования науки и образования для фундаментальных инновационных сдвигов в технологиях и социальной жизни в целом. Знания становятся товаром, а наука призвана стать двигателем инновационных процессов, наукоемкого бизне-

са и высокотехнологичного развития страны. В этих условиях роль высшего образования и науки чрезвычайно возрастает. Классические университеты к тому же занимаются непосредственной подготовкой специалистов для работы в этих новых условиях. Осмысление инноваций в образовании именно в ряду этих вопросов требует выработки представлений о социальном значении образования и о тех условиях и средствах, когда образование и образовательные инновации обретают социальную значимость. Понимание смыслов, которые могут вкладываться в эти понятия, и разработка адекватных им целей и проектов требует проведения теоретических исследований общества, образования и самой инноватики, с одной стороны, и придания большей организованности, осмысленности образовательной, научной и социально-экономической практике, которая может при известных условиях вырабатывать эмпирические факты, задавать опытную базу указанных теорий, – с другой. Это позволит, во-первых, определить и «подтянуть» ресурсы для инноваций, во-вторых, реализовать инновационные подходы как действительно необходимый ресурс развития современного общества и отдельных его сфер. Это, в свою очередь, требует соответствующей фундаментализации образования. Причем фундаментализация образования должна происходить на основе обращения к фундаментальной науке и усиления в самой науке фундаментальной составляющей.

В этой связи представляется необходимым изучение исторического опыта, накопленного университетским отечественным высшим образованием и наукой, и современной практики. Университетское образование, достаточно широкое и одновременно фундаментальное, безусловно, облегчает человеку ориентировку в информационно насыщенной среде. Кроме того, университетское образование имеет еще одну особенность – оно опосредовано наукой, которая делается в тех же университетских стенах. Студент вырастает в непрерывном контакте с людьми, реально производящими новое научное знание, которые через процессы персонализации наделяют их своей субъектностью. Последняя же включает в себя умение ориентироваться в информационных потоках и производить новое знание, достаточно точно знать свое место в науке, чувствовать проблемы, ставить их и увлеченно решать. Студент через преподавателя, являющегося одновременно ученым, все время находится на переднем информационном рубеже, что, конечно, облегчает выделение профессионально значимого знания из бесконечно большого объема накопленных каждой наукой знаний, отражающих все сложности и перипетии развития науки, ложные ходы мысли, опровергнутое знание и т.д. Идеал

современного студента университета может быть представлен в виде человека, который, «потребляя» культуру, «присваивая», «усваивая» ее, может одновременно производить культуру, вносить свой вклад в ее развитие. Реальным же это становится благодаря тому, что у него есть возможность овладения научной культурой, и прежде всего тем уровнем профессионального мышления, который не только соответствует парадигмам, объединяющим людей внутри научного сообщества, но и активно формируется в связи с «парадигмальными сдвигами», посредством которых наука движется, преобразуя свои предметные и проблемные поля.

Тесное переплетение научных и образовательных задач формирует особую ментальность университетского образовательного пространства. Университеты со своими устоявшимися традициями в области «выращивания» научных школ, особой ментальностью, предполагающей слияние научных и образовательных целей и задач, «универсальностью», позволяющей в одних стенах организовывать как гуманитарное, так и естественно-научное познание (и развивать соответствующие им формы мышления), имеют здесь явное преимущество. На стыках наук совершаются основные научные прорывы, заполняя пустоты в общей, пока еще далеко не системной научной картине мира. Современное понимание науки как открытой системы, находящейся в активном обмене информацией с другими науками, философией, религией, и всего того, что лежит на границе науки, составляя среду, из которой она вычерпывает то, что ей необходимо в каждый момент времени и в которую она возвращает то, что ей удастся получить, открывает еще одну важную грань научно-образовательной деятельности университетов. Университеты наиболее терпимы по отношению к тому «смутному» знанию, которое рождается «на стыках». Десятилетиями, иногда веками накапливающийся здесь опыт конструктивного сосуществования различных наук, разных способов мышления и т.д. определяет особый «университетский дух», университетскую ментальность.

Междисциплинарный характер монографии позволяет выдержать контекст транспективного анализа, в котором прошлое университета и его будущее пересекаются в настоящем и пребывают в нем в динамичном событии. Иным способом нельзя уловить такую тонкую материю, как ментальность университетской образовательной среды, ее развивающий и формирующий потенциал, а без этого трудно поставить проблему поиска и создания механизмов переноса в региональную образовательную практику того, что получено в научно-образовательной деятельности университета и может стать источником широких образовательных инноваций в регионе.

Глава I

Организация учебного процесса в классическом университете: история и современность

1. Организация учебного процесса в дореволюционном университете: на примере Императорского Томского университета*

22 июля (3 августа по новому стилю) 1888 г. в Томске произошло событие, которое оказало огромное влияние на всю последующую историю этого старинного сибирского города. В этот день открылось первое за Уралом высшее учебное заведение – Императорский Томский университет. Открытие в Томске университета не только кардинальным образом изменило лицо города, но и предопределило его будущее как Сибирских Афин. Основанный еще в 1878 г. как Императорский Сибирский университет, он являлся центром образования, науки и культуры в обширном регионе соприкосновения культур Европы и Азии. Постигая мир через научные исследования, университет стремился не только к осмыслению, накоплению, сохранению и приумножению фундаментальных знаний, но и распространению их в обществе. В связи с этим большое значение приобретает вопрос о системе организации образовательного процесса и подготовке кадров.

Общеуниверситетский устав 1884 г. давал четкое определение основной цели университета: «...университеты имеют целью содействовать развитию наук и сообщать лицам высшее научное образование»¹.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 03–03–00585 а/Т.

¹ Устав Императорских Российских университетов 1884 г. Ст. 2.

Такое назначение университета было выработано всей длительной историей университетов Западной Европы и России. Университет, таким образом, включает в себя два основных элемента: научный и учебный. Таким образом, функции университета никогда не ограничивались исключительно целями преподавания. Но несомненно и то, что научная деятельность профессоров напрямую была связана с преподавательской. Прав был выдающийся русский хирург, общественный деятель и педагог Н.И. Пирогов, когда говорил, что «ни один университет... еще не отвергал жизненной необходимости соединения двух элементов – научного и образовательного – в одно целое. И в самом деле, где положить границу тому и другому? Кто истинно двигает науку, тот по врожденной человеку склонности желает и других сделать участниками этого движения. Кто излагает науку, тому естественно и желание быть ее двигателем». «Отделить научное от учебного в университете нельзя», – подчеркивал он. Но научное и без учебного все-таки греет и светит. А учебное, без научного, только блесстит»¹. Таким образом, занятия преподавателей наукой являлись и являются важнейшим элементом деятельности университетов.

При этом необходимо отметить, что классический университет, как учебное заведение, был, несомненно, институтом обобщения и трансляции фундаментальных научных знаний. Таким образом, в центре деятельности профессоров и преподавателей находился учебный процесс. За время пребывания в университете студенты должны были приобрести необходимые профессиональные навыки, познакомиться с современным состоянием науки и овладеть методами научного исследования. К решению этой задачи вели два пути: профессорские лекции и самостоятельная работа студентов.

Главная цель лекций состояла в том, чтобы дать студентам системное представление о современном состоянии данной науки и показать те пути, которыми шла человеческая мысль к открытию научных истин, т.е. ознакомить своих слушателей с методами научного исследования. «Слушание (истинно научной лекции), – подчеркивал известный русский юрист и психолог Л.И. Петражицкий, – не только приводит нас... в более близкое соприкосно-

¹ ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 38 об.

вление с подлинным механизмом и процессом научного мышления, нежели чтение печатного сообщения результатов таких же процессов, но и дает более активное, более живое и интенсивное упражнение и в тех приемах и оборотах научного мышления, которые могли бы быть проделаны по книге, путем чтения»¹.

Этой цели служили и специальные курсы, посвященные подробному изложению лишь отдельных актуальных вопросов науки. В ходе их чтения профессор имел возможность изложить и подвергнуть всесторонней критике различные мнения по избранной проблеме, высказывавшиеся в научной литературе, и аргументировать свои взгляды.

Лекционная система преподавания нередко подвергалась и критике. Особенно заметно это было на рубеже веков, когда была задумана очередная реформа высшего образования. Так, профессор юридического факультета Новороссийского университета П. Казанский в брошюре, изданной в 1901 г., говоря о постановке преподавания на юридических факультетах, высказал мнение, что «чтение лекций, не давая знания, не дает и того воспитания учащегося в области его особой деятельности, которого мы вправе ожидать от университета». «Более того, – подчеркивал он, – влияние господствующего приема преподавания на учащихся надо считать прямо вредным. Развивая стремление к красноречию, он должен насаждать в них любовь к громкому слову, к красивой фразе, к поверхностному отношению к вопросам серьезным и трудным; он должен убивать в них способность к упорному самостоятельному труду и мышлению... Надо ли говорить о том, что отношение самих учащихся к чтению лекций есть суровый приговор над этим приемом преподавания? Вместо того, чтобы видеть в нем облегчение для себя, они считают его чуть ли не за тяжелую повинность»². Профессор Варшавского университета Г.Ф. Симоненко предлагал дополнить существовавшую лекционную систему лекциями-беседами, в ходе которых студенты могли бы пре-

¹ *Петражицкий Л.И.* Университет и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. Т. 1. Теоретические основы. СПб., 1907. С. 246.

² *Казанский П.* К вопросу о постановке преподавания на юридических факультетах. Новороссийск, 1901. С. 20.

рвать лектора, «спросить у преподавателя не слышанное, требовать разъяснения недостаточно понятого, возразить на кажущееся неверным»¹.

Самостоятельная работа студентов преследовала цель усвоения научных методов. Это достигалось чтением научной литературы, занятиями в клиниках и лабораториях на медицинском факультете или работой с источниками по истории права, законодательным и статистическим материалом на юридическом факультете. Читая научную литературу, студент не только приобретал знания, но и попутно знакомился с теми методами, которыми пользовался тот или иной исследователь. Студенты также имели возможность заниматься в учебно-вспомогательных подразделениях университета (кабинетах, лабораториях, музеях, библиотеке и т.д.), пользоваться руководством и консультациями профессоров и их помощников.

Основная учебная деятельность профессоров в дореволюционном университете заключалась в чтении лекций. Устав 1835 г. требовал от них «преподавать предмет свой не менее 8 часов в неделю»². Причем этим уставом предусматривалась ответственность профессоров за пропущенные лекции. Так, за лекции, на которые профессор или адъюнкт не являлся «без представления начальству законных причин отсутствия», удерживалась полагающаяся ему по расчету часть жалованья³. Комиссия, образованная в начале 1860-х гг. для составления нового университетского устава, осудила эту принудительную систему. В уставе 1863 г. было записано: «Штатные преподаватели должны употреблять на изложение своего предмета столько часов в неделю, сколько на основании представленных им соображений и по рассмотрении всех обстоятельств назначит им факультет с утверждения Совета».

Комиссия по пересмотру университетского устава, созданная в 1875 г., имела в своем составе горячих защитников старой лекционной системы, попытавшихся отстаивать необходимость определения в уставе минимального количества недельных часов для

¹ Симоненко Г.Ф. Возможно ли возрождение наших университетов при сохранении в них нынешней системы преподавания. Варшава, 1901. С. 33.

² Устав Императорских российских университетов 1835 г. Ст. 86.

³ Там же. Ст. 88.

каждого профессора. Однако они встретили отпор со стороны большинства профессоров. В университетском уставе 1884 г. нашел отражение достигнутый компромисс между свободой, вызываемой особенностями университетского преподавания, и своеобразным принуждением. Статья 67 гласила: «Профессор обязан посвящать преподаванию по занимаемой им кафедре достаточное число часов в неделю, применительно к шестичасовой норме»¹. Таким образом, эта статья содержала в себе некоторое принуждение, устанавливая хотя бы приблизительно минимум числа лекций.

При обсуждении вопроса о реформе высших учебных заведений в 1901 г. специально созданная советом Томского университета комиссия предложила отменить эту статью. «Число лекций, необходимое для изложения данного курса в надлежащей полноте, зависит от многих условий: и от состояния науки, и от относительного значения ее в программе факультетского преподавания, и от научной и педагогической подготовки преподавателя, и от числа преподавателей и т.д.», – говорилось в подготовленной комиссией «Записке о состоянии русских университетов». На этом основании высказывалось предложение не определять в будущем уставе обязательное число лекций для всех профессоров. Вместо статьи 67 действовавшего устава 1863 г. предлагалось восстановить статью 83 устава 1863 г., которая устанавливала, что «факультет в целом своем составе и в лице отдельных своих преподавателей, под ближайшим руководством декана, печется о полноте, последовательности и правильности преподавания факультетских предметов»². «Выраженный в этой статье руководящий принцип, – подчеркивалось в «Записке», – следует сохранить в полной силе и развить в подробностях. Заботы о полноте, последовательности и правильности преподавания должны быть предоставлены отдельным преподавателям и целому факультету, как собранию ученых специалистов в данной отрасли науки. Отсюда следует, что факультетам принадлежит право составлять учебные планы и обозрение преподавания, распределять испытания, заботиться о временном замещении вакантных кафедр; обмен мнениями по поводу

¹ Свод законов Российской империи (СЗРИ). 1913. Кн. 3. Т. 10–13. Ст. 893.

² ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 45.

читаемых в факультете отчетов может содействовать лучшей постановке учебного дела; не довольствуясь слушанием отчета, отдельные члены факультета могут присутствовать на лекциях и практических занятиях своих товарищей; это присутствие на лекциях и возможный по этому поводу обмен мнениями тоже могут способствовать выработке лучших способов преподавания, и вообще лучшей постановке факультетского преподавания»¹. Не принудительные меры, а свобода преподавания, считали профессора Томского университета, могут способствовать успеху учебной деятельности университета. В университетском образовании, подчеркивали они, «совершенно не уместны ни наперед составленные официальные программы, ни одобренные начальством учебники; профессор не должен подлежать ответственности за высказываемые им научные мнения»².

Посещение занятий студентами в дореволюционном университете контролировалось университетской администрацией. По уставу 1884 г., «за исправным посещением студентами имеет наблюдение инспекция». В университете это требование успешно выполнялось чинами инспекции: инспекторами студентов и их помощниками. В большинстве случаев инспекторами студентов назначались бывшие директора гимназий, а их помощниками – бывшие преподаватели гимназий.

Как правило, они переходили на эту должность в основном из-за материальных выгод и довольно высокой пенсии. Так, в первый год работы Томского университета инспектором студентов был назначен действительный статский советник А.С. Еленев, кандидат естественных наук С.-Петербургского университета, работавший до своего назначения директором Красноярской гимназии и училищ Енисейской губернии³. Он оставался в этой должности до июня 1893 г., когда вышел в отставку⁴. В последующие годы инспекторами назначались действительные статские советники А.П. Пят-

¹ ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 45.

² Там же. Л. 45 об.

³ *Сведения о состоянии Императорского Томского университета за первое полугодие его существования* // Известия Императорского Томского университета (ИТУ). 1889. Кн. 1. С. 4.

⁴ *Отчет о состоянии Императорского Томского университета за 1893 год*. Томск, 1894. С. 6.

ницкий (1893–1897), В.П. Григоровский (1898–1903), В.П. Щепотев (1903–1906)¹. Кроме инспектора, в штате университета до 1909 г. имелись помощники инспектора студентов. Их число, достигавшее в первые годы работы университета 1–2, возросло в 1901 г. до 5. В 1906 г. должность помощника инспектора была выведена за штат, а на следующий год вместо инспектора была введена должность помощника проректора. С 1911 г. их штат был увеличен до двух. Помощниками проректора по студенческим делам в разные годы были И.Я. Каминский (1906–1910), И.Л. Ярошевский и П.В. Леонов (1911–1916)².

Инспектор студентов и его помощники осуществляли надзор за поведением студентов, проживавших как в университетском общежитии, так и на частных квартирах. Один из помощников инспектора имел жилье непосредственно в самом общежитии, отвечая одновременно за его хозяйство. Впоследствии эту функцию стал выполнять один из помощников проректора. К составу инспекции относились низшие служители, так называемые «педеля», набиравшиеся, как правило, из отставных унтер-офицеров. По ст. 50 Устава 1884 г. они использовались «для надзора за порядком в зданиях университета и для исполнения поручений инспектора и его помощников по наблюдению за поведением студентов вне означенных зданий». Нередко это были полуграмотные и продажные люди, что раздражало студентов и оскорбляло их самолюбие. В конце каждого полугодия на основании «ревизии» фуражек в университетском гардеробе и других сведений составлялись подробные ведомости о числе пропущенных каждым студентом лекций³. Одновременно подавались сведения о поведении студентов, их политической благонадежности. Хотя они не отличались достоверностью, но тем не менее учитывались при назначении нуждающихся студентов на стипендии или при решении вопроса, кого из оканчивающих университет оставить в качестве профессорского стипендиата.

¹ *Краткий исторический очерк Императорского Томского университета за первые 25 лет его существования (1888–1913)*. Томск, 1917. (КИОТУ). С. 53.

² Там же. С. 54–55.

³ ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 46.

В «Сведениях о состоянии Императорского Томского университета за первое полугодие его существования» есть следующая запись: «Поведение студентов в течение истекшего полугодия было весьма удовлетворительно. Дисциплинарных поступков ни разу не было замечено, а потому и взысканиям в истекшем полугодии не было места. Господствующее настроение студентов вполне благонадежно и не внушает сомнений. Уместно не умолчать здесь и о том сочувствии, с каким студенты Томского университета отнеслись к предложению об устройстве хора студентов при университетской церкви: это предложение осуществилось уже с первых недель при открытии Томского университета»¹. Эта благостная картина резко изменилась к концу XIX в. В конце февраля 1899 г. в Томском университете прошла забастовка студентов в связи с событиями в С.-Петербургском университете, когда студенты столичного университета выступили за восстановление автономии высшей школы, а вызванная администрацией университета полиция и жандармерия учинили избиение студентов. В знак протеста сходка студентов сибирского университета, состоявшаяся 23 февраля, постановила присоединиться к забастовке столичных студентов и приняла резолюцию, осуждавшую действия властей. В ней, в частности, говорилось: «...до тех пор, пока законные требования наших товарищей-универсантов не будут удовлетворены, мы отказываемся от посещения лекций, клиник, практических занятий, репетиций и держания экзаменов, т.е. мы решили всеми мерами добиться официального закрытия университета»². В резолюции содержался также призыв принять «систему обструкции против тех профессоров, которые будут продолжать занятия»³. По настоянию попечителя Западно-Сибирского учебного округа приказом ректора 45 студентов были исключены из университета, 18 человек получили выговор, 11 студентов были посажены в карцер на 5 суток. 36 активно участвовавших в «беспорядках» студентов были высланы из города. 7 марта университет был закрыт на неопределенное

¹ *Сведения о состоянии Императорского Томского университета за первое полугодие его существования* // ИТУ. 1889. Кн. 1. С. 16.

² *Зайченко П.А.* Томский государственный университет им. В.В. Куйбышева: Очерки по истории первого сибирского университета за 75 лет (1880–1955). Томск, 1960. С. 69.

³ Там же.

время. Занятия в неполном объеме возобновились лишь с 13 апреля. Большая часть исключенных студентов осенью того же года были восстановлены в университете и смогли продолжить учебу. Среди них были и будущие профессора... Известно, что после студенческих волнений 1899 г. профессорам университета царь объявил выговор «за неоказание надлежащего влияния на студенчество», а тогдашний министр просвещения Н.П. Боголепов специальным циркуляром указал на желательность и необходимость общения между профессорами и студентами¹. Однако студенческие волнения, лихорадившие учебный процесс в университете, имели место и в 1901, 1903–1906 гг.² С началом первой русской революции университет практически не работал. В «Отчете о состоянии Императорского Томского университета за 1905 год» отмечалось: «Учебная деятельность университета по причинам, лежавшим вне сферы академической жизни и университетского строя, к глубокому прискорбию всего преподавательского персонала, была приостановлена на весь весенний семестр, а затем не могла возобновиться и в течение осеннего семестра... В течение академического года могло состояться лишь несколько лекций в весеннем семестре, но и то при крайне ограниченном числе слушателей»³. Учебный процесс возобновился лишь в сентябре 1906 г.⁴

Основную функцию в организации преподавания осуществляли кафедры. Как правило, в штате кафедры состоял один профессор (исключением были некоторые кафедры юридического факультета), который составлял учебные программы, читал лекционные курсы, а нередко и руководил практическими занятиями. Ему в преподавании помогали лаборанты, ассистенты, прозекторы, помощники прозектора и т.д.

Главная обязанность профессора как представителя кафедры заключалась в чтении общего курса. Его изложение требовало, чтобы лектор был хорошо знаком с данной наукой во всем ее объеме, следил за ее развитием. Не ограничиваясь чтением лекций,

¹ ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 86 об.

² Подробнее об этом см.: *Зайченко П.А.* Указ. соч. С. 75–84; Томский университет. 1880–1980. Томск, 1980. С. 35–38; *Матвеев М.* Студенты Сибири в революционном движении. Томск, 1966. С. 42.

³ *Отчет о состоянии...* за 1905 год. Томск, 1907. С. 46.

⁴ *Отчет о состоянии...* за 1906 год. Томск, 1907. С. 144.

профессор должен был вести и практические занятия, насколько позволяло ему время. Например, в 1894 г. профессора посвящали делу преподавания до 10–15, а многие более 20 часов в неделю¹.

В силу занятости чтением общих лекционных курсов, предусмотренных учебным планом, у профессора Томского университета обычно не оставалось времени на чтение специальных курсов. Этим в университетах Европейской России занимались доценты.

При обсуждении проекта университетского устава в 1901 г. по настоянию профессоров была внесена следующая рекомендация: «В составе преподавательского персонала необходимы приват-доценты. Число их не может быть ограничено какой-нибудь наперед определенной цифрой. Чем больше читается специальных курсов и чем они разнообразнее, тем на большую высоту можно поставить университетское преподавание»². Для преподавания иностранных языков полагались лекторы. В университетах, имевших в своем составе историко-филологический факультет, они причислялись к последнему. В силу того, что в Томском университете такой факультет появился лишь в 1917 г., преподаватели иностранных языков были отнесены к юридическому факультету, на котором они и вели преподавание.

Согласно уставу один и тот же профессор не мог одновременно заведовать двумя кафедрами. В случае необходимости временное исполнение педагогических обязанностей по кафедре, ставшей по ряду причин вакантной, с разрешения министра народного просвещения, при наличии просьбы попечителя учебного округа или по собственному усмотрению министра поручалось, согласно ст. 464, «сведущим по этой кафедре лицам из наличных профессоров, приват-доцентов и вообще имеющих ученые степени с назначением им вознаграждения, не превышающего оклада жалования, присвоенного ординарному профессору». Такое временное замещение вакантной должности не должно было продолжаться более одного года³.

¹ *Отчет о состоянии...* за 1894 год. Томск, 1895. С. 82.

² ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 53 об.

³ *СЗРИ*. Т. 11, ч. 1. Ст. 892–893.

Немаловажную роль в процессе преподавания в университете играли и учебно-вспомогательные учреждения (кабинеты, лаборатории, музеи и т.д.). Уже к открытию Томского университета была создана основательная по тем временам учебно-научная база. Имелись анатомический институт, физический, гистологический, минералогический кабинеты, лаборатория и кабинет по общей, аналитической и медицинской химии, фармацевтический кабинет и лаборатория, зоологический и археологический музеи, библиотека и др. В создании и развитии этих учреждений профессора играли самую непосредственную роль.

Насколько велика она была, можно судить, например, по кабинету и музею нормальной анатомии. Устройство этого музея – дело рук профессора анатомии Н.М. Малиева и его помощника прозектора С.М. Чугунова. Ко времени отъезда Малиева из Томска (1896 г.) в музее насчитывалось 597 различных анатомических препаратов, изготовленных им и С.М. Чугуновым. К 1898 г. общая стоимость оборудования и приборов, имевшихся в 25 кабинетах и музеях университета, оценивалась в 215 917 руб. Для сравнения: общая стоимость имущества кабинетов медицинских кафедр и соответственных естественно-исторических в Казанском университете оценивалась в то время в 317 452 руб., т.е. на 101 534 руб. 98 коп. больше, чем в Томском университете. Эта разница главным образом зависела от большей ценности имущества естественно-исторических кафедр, принадлежавших в Казанском университете физико-математическому факультету, а не медицинскому, как это имело место в Томском университете. Однако если сравнивать соответствующие кафедры медицинского факультета, то эта разница не была столь существенной. Так, 11 кафедр теоретической медицины Казанского университета располагали оборудованием на сумму 95 533 руб. 23 коп., а столько же кафедр Томского университета – на 85 959 руб. 55 коп.; 11 кафедр клинической медицины Казанского университета – на 67 116 руб., в то время как 9 кафедр такого же профиля Томского университета – на 53 339 руб. 42 коп.¹

¹ *Годичный акт в Императорском Томском университете 22-го октября 1898 года. Томск, 1899. С. 19.*

Таким образом, учебно-вспомогательные учреждения Томского университета, в особенности кабинеты медицинских кафедр, были в значительной степени оснащены оборудованием, аппаратурой и приборами, которые использовались не только в учебном процессе, но и для научных исследований¹. К концу XIX в. Томский университет мог уже конкурировать с другими, более старыми провинциальными университетами России, например Казанским, который открылся намного раньше Томского университета. С постройкой же госпитальных клиник, вторых в России, и новоанатомического института, бактериологического института им. Ивана и Зинаиды Чуриных, оснащенных современным оборудованием, эти возможности заметно расширились.

Источником финансирования закупок для кабинетов, лабораторий и музеев университета служили поступления из государственного бюджета, специальные средства университета (различного рода сборы со студентов за лекции в пользу университета и профессоров, с платных больных в клиниках) и, наконец, крупное частное пожертвование почетного иркутского гражданина Александра Михайловича Сибирякова. Капитал в сумме 100 000 руб. был пожертвован им в 1876 г. «на устройство и содержание учебно-вспомогательных учреждений Сибирского университета», до 1889 г. хранился на депозите Министерства народного просвещения, а затем вместе с набжавшими к тому времени процентами в сумме 176 356 руб. был передан в распоряжение правления Томского университета. На заседании совета Томского университета 27 февраля 1889 г. этот капитал был поделен на две части: 60 000 руб. с процентами на них было решено оставить в пользу еще не открытых факультетов (юридического, историко-филологического и физико-математического), а остальные деньги (116 300 руб.) израсходовать на оснащение кабинетов медицинского факультета. К 1898 г. на эти цели было израсходовано 141 219 руб. 59 коп., на библиотеку 12 281 руб. 80 коп. и ботанический сад 257 руб.

¹ Однако это вовсе не означало, что профессора того времени были удовлетворены состоянием материальной базы для учебного процесса и занятий наукой в Томском университете. В «Записке», составленной в 1901 г., они подчеркивали на этот счет: «...многие учебно-вспомогательные учреждения Томского университета не соответствуют достоинству и самым насущным потребностям науки. По бедности этих учреждений Томский университет занимает первое место в ряду других русских университетов» (ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 96).

58 коп. Всего 153 758 руб. 97 коп. На 1 января 1898 г. часть сибиряковского капитала, оставленная на неоткрытые факультеты, составляла 77 708 руб. 54 коп. и на кабинеты медицинского факультета 12 738 руб. 49 коп., а всего 90 447 руб. 03 коп.¹

Таким образом, за первый период своего существования Томский университет расширил сеть учебно-вспомогательных учреждений. Кабинеты и кафедры обзавелись учебными пособиями и приборами, необходимыми для преподавания и научных занятий. Но все это было лишь инструментом в руках преподавателей и исследователей.

В первые годы существования Томского университета (вплоть до конца 1890-х гг.) возникла традиция, когда на публичных, а затем и вступительных лекциях, впервые читаемых профессорами, а они проходили в торжественной обстановке, присутствовали ректор, декан, профессора, члены правления (совета) университета. На эти лекции нередко приходили студенты Томского технологического института, другие лица, в основном представители местной интеллигенции. Эта традиция особенно закрепилась тогда, когда в составе Томского университета открылся юридический факультет. Так, например, на лекцию профессора юридического факультета М.А. Рейснера по государственному праву 7 октября 1902 г., объявление о которой в местных газетах неоднократно появлялось в течение недели, кроме студентов университета, пришли 22 студента технологического института (лекции большинства профессоров университета и технологического института в этот день были сорваны). На лекции присутствовали также председатель окружного суда Витте, член суда Безсонов, помощник присяжного поверенного Вейсман и еще несколько человек.

Вступительные лекции издавались отдельными брошюрами, некоторые из них затем включались в «Известия Императорского Томского университета»². Развернутая информация о предстоя-

¹ Годичный акт в Императорском Томском университете 22-го октября 1898 года. Томск, 1899. С. 19.

² См., например: *Попов М.Ф.* Вступительная лекция в курс судебной медицины, читанная 31 августа 1891 г. // ИТУ. Кн. 4; *Репрев А.В.* Вступительная лекция из общей патологии // Там же; *Юшкевич В.А.* Торговое право: Вступительная лекция, читанная 16 октября 1901–1902 уч. г. // ИТУ. 1902. Кн. 22.

шей или уже прочитанной тем или иным профессором лекции давалась на страницах томских газет («Сибирская жизнь», «Сибирский вестник» и др.). Так, газета «Сибирский вестник» в разделе «Местная хроника» сообщила о первой лекции по энциклопедии права, прочитанной профессором Живаго 30 октября 1898 г., следующее: «Лекцию слушал декан юридического факультета проф. Табашников. Начало лекции посвящено определению понятия о науке – энциклопедии права... Наш молодой профессор, признавая самостоятельность своей науки, заявил себя сторонником догматического направления, но, не вдаваясь в крайности, сам держится золотой середины. Своим изложением науки, пользуясь лучшими приемами обеих направлений, профессор обещал представить, если можно так выразиться, третье – догматико-философское направление. В заключение профессор сказал студентам-юристам несколько теплых слов о роли их, как пионеров-провозвестников начал правды и справедливости в нашей дикой и суровой окраине. Лекция покрыта была громом долго не смолкавших аплодисментов»¹.

Следует заметить, что при исполнении служебных обязанностей университетские профессора должны были быть одеты в форму. Она была двух родов: старая, традиционная – вицмундир и новая, заведенная министром юстиции Муравьевым для членов судебного ведомства, а потом и другими ведомствами – сюртук с погонами на плечах.

В рассматриваемый период среди профессоров Томского университета было немало великолепных лекторов, применявших в процессе преподавания новаторские методы и пользовавшихся большой популярностью и авторитетом у студентов. Так, один из первых профессоров С.И. Коржинский на протяжении нескольких лет читал курс ботаники студентам медицинского факультета и, по отзывам современников, был талантливым лектором, обладавшим способностью прививать студентам интерес к своему предмету. «Даже такая сухая часть ботаники, как систематика растений, в изложении Сергея Ивановича, – писал один из них, – слушалась с неослабным интересом». Лекции по химии, которые читал профес-

¹ *Сибирский вестник*. 1898. 1 нояб.

сор Е.В. Вернер для студентов медицинского факультета, были блестящими по форме и оригинальными по содержанию. Обычно они сопровождались демонстрациями и опытами. Во время работы в Томском университете Е.В. Вернер был седым как лунь и внешним видом напоминал средневекового алхимика. «Глубина и кристальная ясность мысли, высокий полет фантазии, живой образный язык профессора, – по словам студентов, слушавших его, – захватывали всех как одного и уносили в неведомую еще беспредельную область научной мысли¹». Профессор В.В. Сапожников читал курсы ботаники. Свободно ориентируясь в новейших достижениях науки ботаники, он строил свои лекции как увлекательный рассказ о жизни растительного мира. Он обладал сильным и приятным голосом (баритоном), природным даром красноречия, способностью коротко и выразительно излагать любую сложную мысль. За высокое педагогическое мастерство и увлеченность в ходе чтения лекций его называли «сибирским соловьем» и «златоустом». Во время лекций В.В. Сапожников демонстрировал живые растения, которые даже в трескучие сибирские морозы на специально оборудованных санях доставляли из ботанического сада в главный корпус университета. Одним из первых в России В.В. Сапожников показывал на лекциях им самим изготовленные диапозитивы, часть из которых была раскрашена².

Весьма разнообразной была методика чтения лекций и ведения практических занятий на медицинских кафедрах.

Так, профессор по кафедре нормальной анатомии И.С. Поповский зарекомендовал себя хорошим лектором, уделяя, как и его предшественник, профессор Н.М. Малиев, много внимания самостоятельным занятиям студентов с анатомическими препаратами. В практических занятиях он видел «возможность ознакомиться не только с познаниями и развитием, но даже с характером и научным направлением ума каждого студента». Для контроля за усвоением

¹ *Профессора Томского университета: Биографический словарь. Вып. 1. 1888–1917 / Отв. ред. С.Ф. Фоминых. Томск, 1996. С. 65.*

² *Бердышев Г.Д., Сипливинский В.Н. Выдающийся сибирский ученый и путешественник В.В. Сапожников. С. 19; Профессора Томского университета. Вып. 1. С. 228; Ректоры Томского университета: Биографический словарь (1888–2003) / С.Ф. Фоминых, С.А. Некрылов, К.В. Петров и др. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2003. Т. 5. С. 62.*

студентами лекционного материала он практиковал коллоквиумы, число которых доходило до восьми¹.

Ординарный профессор по кафедре теоретической хирургии В.М. Мыш читал курсы: систематический курс хирургической патологии и терапии с десмургией; систематическое учение о вывихах и переломах; курс нормальной анатомии и др. Как лектор он пользовался успехом у студентов. Предметом его клинических лекций были подробные и систематические разборы больных. По окончании лекции студенты переходили в операционный зал, где присутствовали при проведении назначенной на этот день операции. По мнению профессора, «принципом деятельности хирургической факультетской клиники, как школы практической медицины, являлось «сделать студентов» действительными участниками жизни клиники, а не только поверхностными наблюдателями... от которых скрываются неизбежные шероховатости и даже неудачи»².

Зав. кафедрой акушерства и гинекологии ординарный профессор И.Н. Грамматикати читал студентам-медикам курсы: систематическое изложение акушерства с включением патологии беременности и послеродового периода; очерк основ оперативного акушерства; систематическое изложение учения о женских болезнях. Кроме того, он вел акушерско-гинекологическую клинику. И.Н. Грамматикати был прекрасным лектором. Строгий и требовательный к себе, много сил и времени отдававший работе в клинике, он с такими же мерками подходил к студентам и врачам, работавшим с ним. При кафедре имелись клиника и основанный им богатый акушерско-гинекологический музей, экспонаты которого использовались в преподавании. Профессор, помимо чтения теоретических и клинических лекций студентам 4 и 5-го курсов (6 часов в неделю), производил операции в присутствии студентов (2 раза в неделю осуществлялись обычно большие операции – чревосечения), в вечерние часы (2 раза в неделю) вместе со студентами делал обход больных, находящихся в клинике. Наряду с этим он руководил практическими занятиями по оперативному акушерству (5-й курс), занятиями

¹ *Систематический* каталог препаратов музея нормальной анатомии в Императорском Томском университете / Под ред. проф. И.С. Поповского // ИТУ. 1904. Кн. 24; *Профессора* Томского университета. Вып. 1. С. 196–197.

² *Мыш В.М.* Мой путь врача-специалиста. Новосибирск, 1945. С. 90–94.

на амбулаторных больных (4 и 5-й курсы) и, наконец, осуществлял руководство студентами 5-го курса при ведении родов и курировании гинекологических больных.

Особенность преподавания курса акушерства и гинекологии в Томском университете при И.Н. Грамматикати заключалась в том, что студенты 5-го курса принимали непосредственное участие при родах, не только наблюдая их, но и принимая младенца, допускались под наблюдением профессора к выполнению небольших гинекологических операций и, ассистируя профессору, участвовали в производстве больших гинекологических операций¹.

Огромной популярностью среди студентов пользовался профессор-терапевт М.Г. Курлов. Аудитории на его лекциях всегда были наполнены слушателями, а практические занятия, руководимые им, посещались с неослабным интересом. Его ученик проф. С.М. Тимашев так характеризовал М.Г. Курлова как педагога: «Редко кто так умело, интересно и вообще поучительно обставляет лекции и все практические занятия, как Михаил Георгиевич. Он является блестящим лектором и самым идеальным преподавателем. Это преподаватель с обширными литературными сведениями, с критическим умом, тонкой способностью разбираться в сложных запутанных случаях заболеваний, отличающийся способностью делать свои лекции из обильного литературного материала и своего обширного опыта и наблюдения всегда весьма содержательными. Каждая его лекция в своем роде оригинальна, самостоятельна, всегда интересна и литературно содержательна». С 1907 г. во время лекций происходил клинический разбор историй больных в аудитории, а по окончании осуществлялся обход больных по палатам. М.Г. Курлов старался привлекать студентов к экспериментальным работам и развивал у них интерес к исследованиям². Как преподаватель госпитальной хирургии ординарный профессор П.И. Тихов

¹ *КИОТУ. С. 467; Горизонтов Н.И.* Профессор Иван Николаевич Грамматикати: К 10-летию со дня смерти // Сибирский архив теоретической и клинической медицины. 1927. Т. 2, вып. 8–10. С. IX–XII; *Родионченко А.А., Коломиец Л.А., Юдинских С.В.* Кафедра акушерства и гинекологии // Материалы по истории кафедр лечебного факультета. 1888–1898 гг. Томск, 1988. С. 129–130, 132.

² *Тимашев С.М.* Биографический очерк профессора Томского университета М.Г. Курлова // ИТУ. 1921. Т. 71. С. 1–12; Профессора Томского университета. Вып. 1. С. 138–139.

не имел себе равного по краткости и образности изложения картин заболеваний, сообщавшихся им на лекциях¹.

Блестящими лекторами зарекомендовали себя профессора медицинского факультета А.А. Кулябко, Н.И. Березнеговский и др. Преподавание на медицинском факультете обеспечивало высокий уровень подготовки специалистов-медиков. С 1893 г., когда состоялся первый выпуск, по 1916 г. включительно звания лекаря были удостоены 1389 чел., из них 568 выпускников получили диплом с отличием².

Подготовка юристов в дореволюционных российских университетах вызывала большие нарекания со стороны общества. В начале XX в. Министерством юстиции путем широкого опроса были собраны и проанализированы сведения о работе выпускников юридических факультетов на различных должностях в системе судебных и государственных органов Российской империи. Вывод был неутешительный: общая и специальная подготовка молодых юристов, приступавших к общественно-служебной деятельности, была совершенно неудовлетворительной³.

«Русское общество, – подчеркивал в 1902 г. профессор Томского университета С.И. Живаго, – не может оставаться равнодушным, если лицами компетентными и, безусловно, к тому призванными, устанавливается общий факт, что кончающие курс юридических факультетов в большинстве случаев не обладают ни основательной теоретической подготовкой, ни сколько-нибудь достаточными сведениями в области права, не говоря уже о полной непривычке к юридическому мышлению, о неумении разбираться в несложных явлениях и отношениях юридической жизни»⁴. Он провел два года в Германии, где ознакомился с подготовкой юристов. Основываясь на увиденном, С.И. Живаго предлагал отказаться от переходных и выпускных экзаменов и по примеру немецких университетов по окончании курса обучения сохранить их лишь для тех студентов, которые намеревались получить

¹ *Профессора Томского университета. Вып. 1. С. 257.*

² *Отчет о состоянии... за 1916 год. Томск, б.г. С. 33.*

³ *Дерюжинский В.Ф. Судебные деятели об университетской подготовке молодых юристов // ЖМЮ. 1902 г. № 7 (сентябрь). С. 219–236.*

⁴ *Живаго С. Что недостает в университете нашим будущим юристам. М., 1902. С. 6.*

степень «доктора права». Те же, кто по окончании университета претендовал на занятие какой-либо должности в органах прокуратуры, суда или госаппарата или намеревался посвятить себя адвокатской практике, могли бы, по его мнению, сдавать соответствующий государственный экзамен на занятие должности непосредственно в том учреждении, куда они намеревались поступить на службу (например, при суде).

В качестве одной из мер, направленных на улучшение подготовки юристов, профессор С.И. Живаго предлагал отказаться от существовавшей системы проведения практических занятий, когда они проходили в форме «игры в судовоговорение». Аудитории юридических факультетов, по его словам, были вовсе не предназначены для наставлений студентов-юристов в тонкостях процессуальных форм, введения их в область канцелярских обычаев или чиновничьей рутины, упражнений в прокурорском и адвокатском красноречии. Чтобы приобрести необходимые навыки, утверждал С.И. Живаго, появится достаточно времени и по окончании университетского курса, когда выпускник поступит кандидатом на ту или иную должность¹.

Не отрицая необходимости практических занятий вообще, С.И. Живаго считал недопустимой какую-либо однообразную регламентацию самих методов и приемов ведения подобных занятий. В выборе тематики занятий он отдавал предпочтение упражнениям по действующему гражданскому и уголовному праву, вызывавшим повышенный интерес студентов. На занятиях, в ходе которых разбирались и решались «казусы», т.е. примеры из жизни и судебной практики, студенты приобщались к самостоятельному юридическому мышлению и к применению своих теоретических знаний.

Ознакомление с учебными планами и программами, обзорами преподавания правовых дисциплин, отчетами председателей испытательных комиссий за дореволюционный период работы юридического факультета Томского университета позволяет сделать вывод о наличии недостатков, которые были присущи подготовке юристов в российских университетах в целом.

¹ Живаго С. Что недостает в университете нашим будущим юристам. С. 27.

В «Записке о состоянии русских университетов», подготовленной в 1901 г. комиссией во главе с профессором Н.Н. Розиным, отмечался недостаточный уровень знаний выпускников классических гимназий, поступающих в университет. «Эти молодые люди, – отмечали авторы «Записки», – не способны к слушанию лекций, не способны к самостоятельным занятиям; у них нет интереса к научным знаниям». Университетские профессора настаивали на необходимости проведения серьезной реформы общеобразовательной школы¹. Высказывались нарекания и в отношении существовавшей системы жесткой регламентации учебных планов, требовавших, по уставу 1884 г., утверждения со стороны Министерства народного просвещения. «Свобода науки, – подчеркивалось в этом документе, – требует предоставления в этих случаях самостоятельности ученой коллегии...»².

В «Записке» предлагалось изменить систему экзаменов, установленную Уставом 1884 г., когда допускался разрыв во времени между преподаванием курса и экзаменом, и перейти к системе курсовых экзаменов, которые принимал бы преподаватель с участием декана факультета и ассистента из преподавателей родственной науки³.

За дореволюционный период существования юридического факультета, а всего за это время (1898–1916) было сделано 14 выпусков, дипломов было удостоено 748 человек, 122 из них получили дипломы I степени (с отличием)⁴.

Таким образом, Томский университет в конце XIX – начале XX в. стал центром подготовки образованных людей, которые формировали интеллектуальный потенциал региона. Только в дореволюционный период университет подготовил свыше 1500 врачей и около 1000 юристов и экономистов.

¹ ГАТО. Ф. 102. Оп. 1. Д. 256. Л. 117.

² Там же. Л. 102.

³ Там же. Л. 103 об., 104.

⁴ Отчет о состоянии... за 1915 год. Томск, б. г. С. 34.

2. Особенности организации набора, учебного процесса и аттестации студентов в Отечественной высшей школе в 20–30-е гг. XX в.: традиции и новации (на примере Томского университета)*

В условиях развернувшейся в самых широких кругах дискуссии о реформе современного высшего образования было бы небезынтересным обращение к опыту организации образовательного процесса в отечественной высшей школе в 20–30-е гг. XX в. В этот период она была подвергнута такому количеству экспериментов, какого не выдерживала ни до, ни после этого. Именно в это время и была в основных чертах сформирована современная отечественная высшая школа.

Что касается Томского университета, то преобразования в нем начались вскоре после завершения Гражданской войны.

Остановимся на организации набора студентов. В соответствии с советским декретом 1918 г. Временная коллегия по управлению вузами Томска, Томский губернский комитет РКП(б) в марте 1920 г. отменили правило предоставления документов об образовании и вступительные экзамены в вузы, так как они ограничивали доступ рабоче-крестьянской молодежи в университет. Было отменено и количественное ограничение приема. Свободный доступ в высшую школу был открыт для всех желающих, достигших 16-летнего возраста.

Однако новая власть стремилась не только к обеспечению доступности высшего образования для молодежи, но и политической лояльности будущих специалистов. «Мы будем штамповать интеллигентов как на фабрике, – формулировал задачу перед высшей школой один из наиболее авторитетных руководителей партии и страны Н.И. Бухарин, – но таких, которые работали бы на коммунизм»¹.

В связи с этим начиная с 1921 г. предпочтение при наборе студентов стало отдаваться рабочим и крестьянам либо их детям. С

*

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 03-03-00585 а/Т.

¹ Цит. по: Рожков А. Студент как зеркало Октябрьской революции // Родина. 1999. № 3. С. 68.

1922 г. в Сибири стал практиковаться набор студентов по направлениям от различных органов партии, комсомола и общественных организаций. В Томский университет в начале 1920-х гг. по таким путевкам принималось до 50 % студентов. У многих представителей рабоче-крестьянской и партийно-комсомольской молодежи, поступавшей в Томский университет (как, впрочем, и в другие вузы страны) зачастую среднего образования не имелось. Было лишь горячее желание учиться. Этого, однако, часто было недостаточно. Учеба давалась им нелегко¹.

С 1924 г. в вузах РСФСР стали вводиться жесткие нормы приема. Планы приема, ограничивавшие количество абитуриентов, принимаемых в университет, заставили приемную комиссию зачислять лишь «лучше подготовленных из числа рабочей и крестьянской молодежи». Как видим, классовый подход к набору сохранялся. В этом же году в связи с троцкистской оппозицией в вузах страны, в том числе и в Томском университете, были проведены «академические чистки», в ходе которых из университета были отчислены наиболее неуспевавшие студенты².

Вскоре, в 1925–1926 гг., Наркомпрос вновь внес изменения в порядок приема студентов, который стал осуществляться путем приема личных заявлений, практика набора по путевкам отменялась, вводились вступительные испытания.

Следует отметить, что они отличались от современных вступительных экзаменов, носящих конкурсный характер. Целью вступительных испытаний тех лет было лишь установление того, могли ли поступающий по своим знаниям и уровню развития учиться и усвоить университетский курс³, т.е. они более походили на современное собеседование. В противном случае обеспечить набор при сохранении классового подхода к нему было бы невозможно. Скорее всего, в то время вступительные экзамены не имели решающего значения повсеместно. Один из исследователей советского студенчества этой эпохи А. Рожков отмечал, что «рабоче-

¹ Зайченко П.А. Томский государственный университет им. В.В. Куйбышева. Томск, 1960. С. 232; *Томский университет. 1880–1980*. Томск, 1980. С.118, 123.

² Чанбарисов Ш.Х. Формирование советской университетской системы (1917–1938). Уфа, 1973. С. 313.

³ *Томский университет...* С. 128.

крестьянскую молодежь принимали даже с неудовлетворительными оценками»¹.

Постановлением ЦИК 1932 г. о высшей школе и техникумах для всех поступающих в вузы вводились вступительные экзамены по общенаучным дисциплинам. В зависимости от факультета и специальности абитуриенты теперь должны были сдавать русский язык (сочинение), грамматику, литературу, математику, физику и политграмоту. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой» добавило к этому набору еще иностранные языки².

Постановлением ЦИК и СНК СССР от 29 декабря 1935 г. формально были отменены установленные при допуске к вступительным испытаниям при приеме в вуз ограничения, связанные с социальным происхождением лиц, поступающих в эти учебные заведения, или с ограничением в правах их родителей. Высшим учебным заведениям предписывалось принимать на учебу всех граждан обоего пола, разумеется, в рамках плана набора, выдержавших установленные для поступления в эти учебные заведения испытания. Этот порядок был закреплен в новой Конституции СССР и постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. «О работе высших учебных заведений и руководстве высшей школой»³.

Перейдем к характеристике организации учебного процесса и аттестации студентов.

В дореволюционном Томском университете для студентов медицинского факультета был установлен 5-летний срок обучения, для остальных – 4-летний. В начале 1920-х гг. это положение сохранялось. Однако и эти сроки казались недостаточными. «Теперешний учебный план, – отмечала газета «Красное знамя» в 1923 г., – является фикцией, рассчитан на 4 года, а нормально занимающимися студентами (видимо, имелись в виду студенты-пролетарии) может быть усвоен в 5–6 лет». Однако в следующем, 1924 г. срок обучения был сокращен до 3 лет. Уменьшение време-

¹ Рожков А. Указ. соч. С. 68.

² Томский университет... С. 170.

³ Зайченко П.А. Указ. соч. С.342.

ни, отведенного для обучения, осуществлялось за счет исключения из программы общеобразовательных и общетеоретических дисциплин и начала специализации студентов с 1-го курса. Для научно-педагогического сообщества ТГУ стало очевидным, что при таких условиях готовить специалистов университетского типа, т.е. широко, фундаментально образованных и готовых к разнообразной профессиональной деятельности, было невозможно. В результате давления научно-педагогической общественности на Наркомпрос с требованием увеличения сроков обучения в университете с 1926 г. они были увеличены до 4–5 лет¹.

В начале 1930-х гг., в связи с началом форсированной индустриализации, обострившей кадровую проблему, ТГУ вновь был переведен на 3-летний срок обучения. Очередной эксперимент со сроками обучения длился два учебных года: 1931/32 и 1932/33. После этого в связи с постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. сроки обучения вновь были увеличены до 5 и даже 5,5 лет (в ТГУ на физмате).

Эксперименты со сроками обучения сопровождались новациями в сфере методов обучения. С самого начала 1920-х гг. руководство системой народного образования страны стало выступать против так называемых буржуазных методов преподавания, основанных на лекции. Ее как «пассивный» метод предполагалось заменить «активными» методами, в основу которых был положен бригадно-лабораторный метод, отодвигавший остальные формы проведения занятий на второй план. На III ректорском совещании Сибири в декабре 1923 г. заведующий Сибпрофобром Д.К. Чудинов призвал сибирские вузы ускорить переход к активным методам обучения. 1924 год стал в университете годом интенсивного проведения в жизнь активных методов обучения². Профессура активно сопротивлялась его внедрению в учебную жизнь университета, результатом чего стало не только увеличение в 1926 г. сроков обучения до 5 лет, но и возвращение к традиционным методам: лекциям, семинарам, практическим занятиям³.

¹ См.: ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 12. Д. 1876. Л. 13; *Чанбарисов Ш.Х.* Указ. соч. С. 379; *Томский университет...* С. 143.

² *Томский университет...* С. 139.

³ *Чанбарисов Ш.Х.* Указ. соч. С. 379; *Томский университет...* С. 144.

Несмотря на то, что и в первое время бригадно-лабораторный метод не оправдал себя (для этого потребовались бы значительно лучше подготовленные абитуриенты, чего вряд ли можно было ожидать от рабоче-крестьянской молодежи, мощная учебно-методическая база, чего в условиях тогдашнего Томска приходилось только желать, и т.п.), и протест со стороны профессуры, эксперимент был повторен в 1931/32 и 1932/33 уч. гг. Это стало возможным благодаря реформе системы управления вузами, сутью которой стала замена принципа выборности на принцип назначения на руководящие должности, т.е. ректоров и деканов. Наляживание жесткой вертикали власти не позволило научно-педагогическому сообществу Томского университета эффективно сопротивляться методическим нововведениям властей. Последним, однако, вскоре стала очевидной неэффективность активных методов, при этом списывать ее на саботаж со стороны профессуры, как в середине 1920-х гг., не приходилось, так как она не имела таких возможностей. Постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. бригадно-лабораторный метод был признан нецелесообразным, а сроки обучения увеличены до 5 лет¹.

Другим советским учебным нововведением стала производственная практика. Ее целью было еще большее сближение вузов с производством. О необходимости ее внедрения говорилось еще с 1920 г., когда впервые лозунг о производственной практике был выдвинут Наркомпросом РСФСР. Через год Главпрофобром было опубликовано первое небольшое по размерам Положение об организации практики. Постановлением СНК РСФСР от 22 мая 1923 г. «О практикантстве студентов» обязало все государственные, а также общественные и частные предприятия принимать на работу командированных для прохождения практики студентов. В постановлении ЦК РКП (б) «О ближайших задачах в деле установления связи вузов с производством» от 12 января 1925 г. впервые подробно рассматривались основные положения практической подготовки студентов путем установления связей обучения с производством.

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 12. Д. 1876. Л. 15, 16; ЦДНИ ТО. Ф. 115. Оп. 2. Д. 17. Л. 55; *Зайченко П.А.* Указ соч. С. 303; *Томский университет...* С. 169.

К этому времени в Томском университете производственная практика уже была налажена. Студенты физмата проходили ее на различных предприятиях Сибири, а студенты-медики – в различных медицинских учреждениях.

Постановлением СНК СССР от 14 июня 1926 г. продолжительность практики определялась в четыре месяца. Она начиналась с третьего курса. В начале 1930-х гг., когда сроки обучения вновь были сокращены до трех лет, производственная практика начиналась с первого курса и становилась непрерывной.

После восстановления прежних сроков обучения постановлением ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе» от 19 сентября 1932 г. время, отводимое на практику, значительно сокращалось, соответственно оно увеличивалось для изучения теории, прохождение практики теперь начиналось с третьего курса¹. С этого же времени вводилась и педагогическая практика в университетах. С 1936 г. педагогическую практику проходили студенты всех факультетов ТГУ².

В рассматриваемый период менялась и организация занятий в течение учебного года. В начале 1920-х гг. в ТГУ была введена триместровая система с целью интенсификации обучения при сокращении сроков обучения. С 1926 г. в связи с удлинением сроков обучения триместровая система была заменена семестровой. В этой связи сокращение сроков обучения в начале 1930-х гг. было более губительным, т.к. сокращение сроков не компенсировалось дополнительным учебным периодом.

Что касается конкретных сроков начала и окончания занятий и каникул, то они определялись администрацией вузов по собственному усмотрению, произвольно. Такое положение вещей существовало до уже упоминавшегося постановления 1936 г., которым были установлены единые для всей высшей школы СССР сроки начала и окончания занятий и каникул. Занятия должны были проводиться с 1 сентября до 30 июня с перерывами на каникулы с 24 января до 6 февраля и с 1 июля до 30 сентября³.

¹ Чанбарисов Ш.Х. Указ. соч. С. 145, 149, 442–444.

² Зайченко П.А. Указ. соч. С. 358.

³ Чанбарисов Ш.Х. Указ. соч. С. 386.

Что касается методов контроля и оценки знаний, то и они претерпели значительную эволюцию. В соответствии с декретом 1918 г. экзамены и зачеты были отменены. Это, однако, существенно затрудняло определение качества подготовки студентов и в конечном счете специалистов.

Весной 1923 г. Главпрофобр утвердил инструкцию о порядке проверки выполнения академического минимума студентами вузов. Этот шаг привел к замене дореволюционной предметной системы обучения современной курсовой. В начале каждого учебного года на факультетах создавались специальные комиссии, которые выносили заключение о переводе студента на следующий курс, оставлении на второй год или об исключении из университета.

Начиная с осени 1924 г. в связи с решением ректорского совещания о введении системы групповых занятий была организована регулярная проверка знаний без специальных экзаменов, т.е. вводился учет текущей успеваемости, по итогам которого и определялась дальнейшая судьба студента.

В 1932 г. наряду с учетом текущей успеваемости были введены две зачетные сессии – по окончании осеннего и весеннего семестров. Такая практика просуществовала до 1936 г., когда в соответствии с Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 23 июня учет текущей успеваемости был отменен, остались лишь экзамены и зачеты.

Сами по себе оценки тоже менялись. В начале 1920-х гг. единой шкалы оценки успеваемости не было. Скорее всего, она была 2-балльной: «проработал» – «не проработал», «зачет» – «не зачет». С введением экзаменов в 1926 г. Наркомпросом РСФСР была внедрена 3-балльная шкала оценки: «весьма удовлетворительно», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно».

После постановления ЦИК СССР 1932 г. была введена 4-балльная система оценки успеваемости студентов – «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно».

Постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 23 июня 1936 г. было установлено три степени успеваемости – «отлично», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно».

В связи с постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 10 апреля 1938 г. была введена 4-балльная шкала оценки: «отлично», «хоро-

шо», «посредственно» и «неудовлетворительно». Вскоре оценка «посредственно» была переименована в «удовлетворительно».

Что касается дипломных сочинений, то они, так же как и госэкзамены, были отменены. Однако на практике под видом «квалификационных» или «научных» работ они по требованию профессоров и преподавателей студентами выполнялись. В периоды сокращения сроков обучения дипломные работы, так же как госэкзамены, вообще ликвидировались, но по завершении методических экспериментов, с 1933 г. государственные экзамены и дипломное сочинение окончательно заняло место важнейшего квалификационного показателя¹.

Таким образом, к концу 1930-х гг. сложилась такая организация набора, обучения и аттестации студентов, которая представляла собой сочетание черт дореволюционной русской высшей школы (вступительные испытания, методическая основа учебного процесса, принципы оценки знаний и итоговой аттестации, широкопрофильная подготовка специалистов) с советскими нововведениями, оправдавшимися в ходе экспериментов 1920–30-х гг. (курсовая система обучения со строго определенными сроками начала и окончания учебных периодов и каникул, производственная и педагогическая практика).

3. Реформирование системы высшего медицинского образования в 1920–30-е гг.: на примере медицинского факультета Томского государственного университета (с 1931 г. – Томского медицинского института)*

1920–30-е гг. – время глубокого реформирования советского общества. Советская власть, закрепившаяся после победы в Гражданской войне, подвергла преобразованию все важнейшие сферы жизни страны. Не осталась в стороне и система высшего образования СССР.

¹ Государственные университеты. М., 1937. С. 37; *Чанбарисов Ш.Х.* Указ соч. С. 454–455, 460; *Зайченко П.А.* Указ. соч. С. 304, 355.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 03-03-00585 а/Г.

Основная идея, положенная в основу реформирования высшей школы, состояла в профилировании, углублении специализации образования. Что касается изменений в подготовке медицинских кадров в высшей школе, то эта проблема впервые была поднята на совещании деканов медицинских факультетов при отделе здравоохранения Сибревкома (февраль 1922 г.) и рассматривалась на 1-й Всероссийской конференции по высшему медицинскому образованию (май 1924 г.). Детально проект реформы разрабатывался Народным комиссариатом здравоохранения (НКЗ) и Государственным ученым советом (ГУС).

В «Тезисах по вопросу о реорганизации высшего медицинского образования», разработанных ГУСом, было указано основное направление реформы – усиление санитарно-гигиенического и профилактического циклов в преподавании. В материалах к партийному всесоюзному совещанию по подготовке врачебных и научных кадров говорилось: «Старый врач универсалист должен уйти в область преданий. Нам нужен сейчас высококвалифицированный врач по определенной отрасли и не только лечебник врач, но одновременно и профилактик»¹.

С середины 1920-х гг. на медицинских факультетах классических университетов страны стали создаваться кафедры гигиенической направленности.

Для руководства перестройкой преподавания на медицинском факультете Томского университета были созданы биологическая, химическая, анатомическая, патологическая и гигиеническая предметные комиссии и клинический совет, которые объединялись научно-учебной комиссией. В 1924 и 1925 гг. на медицинском факультете ТГУ были организованы кафедры социальной и экспериментальной гигиены, которые возглавил профессор М.С. Тарасенко. Санитарно-профилактическое направление в преподавании на медицинском факультете Томского университета в дальнейшем усилилось. В августе 1930 г. единый медицинский факультет был разделен на два: санитарно-профилактический и лечебно-профилактический.

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 97. Л. 65.

С развертыванием коллективизации и форсированной индустриализации проблема подготовки специалистов для промышленности встала еще более остро. Этот вопрос обсуждался на ноябрьском (1929 г.) Пленуме ЦК ВКП(б). Пленум принял решение о реорганизации всей системы высшего образования по отраслевому принципу¹. Окончательное решение о реорганизации университетов было принято в Главпрофобре в июле 1930 г. Намечалось провести реорганизацию университетов путем выделения в особые институты в первую очередь медицинских и педагогических факультетов.

Главной причиной проведения реформы высшей медицинской школы называлось то, что индустриализация страны и бурные темпы коллективизации поставили новые задачи перед врачом. Для колхозов – новых потребителей врачебных кадров – недостаточно количества специалистов, выпускаемых медицинскими факультетами университетов. Кроме того, появляются новые задачи: «выработка новых типов населенных мест, охват всего трудового населения общественным питанием, общественное воспитание детей, переход к охвату всего трудового населения и городов и колхозов системой единых диспансеров»².

Реформа должна была коснуться методов преподавания и проверки знаний; предполагалось сократить число дисциплин (борьба с «многопредметностью»), увеличить число выпускаемых врачей и сократить сроки обучения. Решаться эти задачи должны были уже не в рамках медицинских факультетов классических университетов, а в самостоятельных медицинских институтах.

Постановлением СНК РСФСР от 5 ноября 1930 г. лечебно-профилактический и санитарно-профилактический факультеты Томского университета были выделены в самостоятельный вуз – Томский государственный медицинский институт (ТМИ). Окончательное выделение произошло к январю 1931 г.

Намеченная программа реформы высшего медицинского образования реализовывалась довольно противоречиво. Особенно непоследовательность преобразований проявилась в эволюции методов преподавания в ТМИ в 1930-е гг.

¹ Зайченко П.А. Указ соч.

² ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 31. Л. 33.

Важнейшие изменения в этой сфере были связаны с введением активных методов преподавания. В методическом письме Наркомздрава «Активные методы преподавания в медвузах» критиковались основные традиционные методы обучения в высших медицинских учреждениях: «Основным недостатком лекций необходимо признать, что <...> они не способствовали развитию самостоятельности, пытливости и любознательности. Лекционная система не дает практических навыков работы, не создает условий коллективного труда.

Лекционная система рассчитана на пассивное участие в усвоении материала. <...> Все это при лекционной системе занятий фактически приводило к тому, что студент целый год ничего не делал или ходил только на практические занятия, а затем за несколько дней до экзаменов засаживался за книжку и часто сдавал предмет удовлетворительно, не усвоив ни умения работать, ни даже как следует не ознакомившись с материалом предмета, его не продумав, и забывал через месяц, выходя из вуза без каких-либо солидных знаний»¹. Эти обстоятельства, по мнению авторов документа, усугубились тогда, когда в вузы пришли новые студенты – выходцы из рабочих и крестьян. Многие из них прошли школу революции и Гражданской войны, поэтому «состояние пассивного восприятия готового знания глубоко противно их социальной природе <...> Этот студент решительно требует активной работы в вузе»².

По поводу семинарских занятий в методическом письме сказано, что «этот метод не может быть нами рекомендован медвузам, ибо имеет ряд существенных недостатков, главные из которых заключаются в том, что активность в группе проявляется со стороны одного-двух лиц и что вся тяжесть тоже на 1–2 учащихся. Часто случается, что докладчики не бывают готовы к сообщениям, почему занятие при этом методе сбивается или на лекцию, или на метод вопросов и ответов»³.

Что касается самого «метода вопросов и ответов (беседа)», то ему была дана более позитивная характеристика, «поскольку в

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 38. Л. 19.

² Там же.

³ Там же. Л. 20.

нем активное участие принимает большое количество лиц»; вместе с тем и этот метод, по мнению авторов методического письма, не лишен недостатков. К ним относится то, что преподаватели часто недостаточно продумывают план вопросов и отклоняются от темы под влиянием встречных вопросов; величина групп не позволяет преподавателю знать индивидуально каждого студента, поэтому задаваемые вопросы получают направление в «пространство»; часто беседа не заканчивается обобщающими выводами и учащиеся не создается цельности и законченности прорабатываемого вопроса¹. Вместе с тем данный метод предлагалось временно оставить при условии внесения в него соответствующих поправок.

Новая методика преподавания в высшей медицинской школе должна была строиться на двух основных составляющих: бригадно-лабораторном методе, переходящем в систему проектов, и непрерывной производственной практике.

Сущность бригадно-лабораторной системы преподавания сводилась к изучению учебного материала путем самостоятельной работы студентов по заранее данным преподавателем темам и последующей беседы руководителя группы по указанному материалу.

Для работы по бригадно-лабораторному методу студенческая группа (примерно из 30 человек) должна быть разбита на отдельные бригады (6 бригад по 5 человек).

Основными стадиями работы по бригадно-лабораторному методу являлись вводная беседа по заданию, самостоятельная проработка материала, консультация и сдача заданий, заключительная беседа.

Вопрос распределения времени на реализацию различных стадий работы решался следующим образом: вводная беседа – 20 %, заключительная беседа – 30 %, самостоятельная работа и консультации – 50 %².

При этом лабораторная система занятий рассматривалась как переходная ступень к более совершенной системе учебной производственной работы в медицинских вузах. Процесс обучения, по

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 38. Л.20.

² Там же. Л. 35–36.

мнению разработчиков инструктивно-методического письма Наркомздрава № 5, лабораторно-бригадный метод работы в медвузах должен быть максимально сближен с производственным процессом, поэтому медицинский вуз должен превратиться «из учреждения учебы в учреждение, организующее участие студенчества в отдельных участках социалистического здравоохранения в целях действительного осуществления конкретных актуальных задач социалистического здравоохранения»¹.

Системой обучения, отвечающей данным задачам, должна стать система проектов. Проектная система мыслилась как кардинально отличная от традиционной предметной системы. Согласно этому подходу «в основе всего процесса обучения лежат проекты, увязанные с активными производственными задачами строительства данной отрасли производства, в частности здравоохранения <...> Изучение отдельных предметов подчинено данным проектам»².

Второй важнейшей составляющей новой системы обучения студентов в медицинских вузах должна была стать непрерывная производственная практика. Этому вопросу были посвящены специальные методические письма Наркомздрава № 1 «Организация и методика непрерывной производственной практики в медвузах (основные принципы)» и № 3 «Непрерывная производственная практика в медицинских вузах и медицинских техникумах». Согласно первому письму «непрерывная производственная практика есть по существу система подготовки специалистов, заключающаяся в основном в работе студентов с учебной целью в лечебно-профилактических и связанных с ними учреждениях в качестве полезного и необходимого звена всего процесса оздоровления труда и быта; производственное обучение постоянно и органически связано с теоретическим, они чередуются в те или иные сроки, в зависимости от целевых установок факультета или отделения, при непрерывном контракте медвуза с производственной базой»³. Соотношение непрерывной производственной практики и теоретического обучения с осени 1931 г. должно было составить 1:1.

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 38. 26–27.

² Там же. Л. 27.

³ Там же. Л. 2.

Помимо методов обучения, реформированию подвергались учет и проверка знаний студентов медицинских вузов.

Вводимые Наркомздравом новшества вызывали много вопросов. Этим проблемам было посвящено не одно совещание как на кафедральном, так и на общеинститутском уровне. Преподавателей в первую очередь волновали вопросы проверки и учета знаний студентов, свободного расписания.

Как следует из протоколов кафедральных заседаний, отчетов кафедр, и студенты и преподаватели отмечали, что основными проблемами при переходе на активные методы преподавания являются недостаток помещений, оборудования и, наконец, преподавателей¹. Особой проблемой стало отсутствие учебников, соответствующих новым формам преподавания, когда большое значение придавалось самостоятельной работе студентов. «Вместо учебника необходима учебная книга по заданиям, – говорилось в материалах к партийному всесоюзному совещанию по подготовке врачебных и научных кадров, – к созданию которой необходимо привлечь методические силы и студенчество»².

Кафедра детских болезней заключала: «Имеющиеся в распоряжении медвузов учебники в громадном большинстве случаев не удовлетворяют запросам студенчества и по своему содержанию не отвечают программам, что в значительной степени затрудняет прохождение курса по современным лабораторным методам»³.

Профессорско-преподавательский состав института довольно прохладно реагировал на вводимые Наркомздравом новшества. На заседаниях 3-й хирургической клиники, прошедших 28 февраля и 3 марта 1931 г., говорилось: «Что касается активных методов преподавания, то при малом количестве времени у студента для проработки, отсутствии соответственных рабочих книг, активные методы преподавания не дадут той продуктивности, какую они могли бы дать»⁴. Подобный вывод сделала и кафедра акушерства и гинекологии⁵.

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 97. Л. 19, 67–68.

² Там же. Л. 66.

³ Там же. Л. 72.

⁴ Там же. Л. 69 об.

⁵ Там же. Л. 73.

На общем собрании рабочих, служащих и научных работников Томского медицинского института 28 февраля 1931 г., на котором 1-й пункт в повестке дня звучал так: «О подготовке врачебных и научных кадров», доцент Рабинович высказался следующим образом: «Мнение о лабор[аторном] плане [можно. – *Авт.*] разделить на 3 категории: 1) Лаб[ораторный] план хорош. 2) Лаборат[орный] план плох. 3) Лаборат[орный] план и не плох и не хорош, его не ругают, но и не хвалят. Я отношусь к этой последней группе. Я применяю недавно этот метод и опыта к нему не имею. Несомненно, что времени, отпускаемого студ[ентам] по лабор[аторному] плану, мало»¹.

Недочеты бригадно-лабораторного метода осознавались руководством института, поэтому к весне 1932 г. в официальных документах, исходящих из методического бюро ТМИ, стали встречаться такие формулировки: «Считая основным на данном этапе бригадно-лабораторный метод работы, необходимо повысить качество его применения, развертывая непримиримую борьбу как с левацкими искажениями в практике применения этого метода (свободное расписание, обезличка в работе бригад, попытки комплексирования предметов, случаи досрочного выпуска за счет снижения качества и пр.), так и с искажениями правооппортунистического порядка (попытки превращения лекционного метода преподавания из подсобного в основной, применение способа учета старой школы и т.д.)»².

Более конкретно недостатки бригадно-лабораторного метода были обозначены в докладе руководителя отдела высшего медицинского образования НКЗ профессора В.М. Банщикова на I Всесоюзной учебно-методической конференции медицинских вузов НКЗ РСФСР (июнь 1932 г.). В докладе, который можно считать руководящим документом, адресованным медицинским вузам РСФСР от имени конференции, недостатками бригадно-лабораторного метода были названы механическое применение лабораторно-бригадного метода ко всем учебным дисциплинам медицинского вуза; подмена индивидуальной работы и ответствен-

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 97. Л. 86.

² Там же. Д. 176. Л. 80.

ности за качество прорабатываемого материала каждого студента работой бригады; «создание своеобразной уравниловки в работе профессора, доцента, ассистентов», недостаточное использование профессора как организатора всего педагогического процесса¹. Наряду в бригадно-лабораторным методом рекомендовалось применять демонстрационный, семинарский, лекционный, лекционно-семинарский методы, метод развернутой беседы, практических занятий и другие методы, «оправдавшие себя на практике».

С 1 сентября 1932 г. бригадно-лабораторный метод преподавания был отменен. Профессор А.П. Азбукин 27 марта 1933 г., делая доклад на заседании научно-методического совета ТМИ, заявил: «В связи с переходом на новые формы преподавания мы опасались или возврата к лекционному методу, к старой схоластической школе. Другая опасность, которая могла иметь место, — это уклон в прожектерство в смысле искания новых непроверенных форм учебы, но у нас в этом отношении дело обошлось благополучно и в настоящее время положение в смысле методическом может быть обрисовано в таком виде: лекции заняли от 25–50 % (по терапии 33 %, по физике 33 %, по социальной гигиене 35 %, по фармакологии, микробиологии 40 %). Лекции поставлены в органическую связь с последующими групповыми занятиями [...] Теперь виды групповых занятий в зависимости от характера дисциплины имеют самые разнообразные формы: лабораторная работа, работа над трупами, операции, работа в клинике, обходы больных, курирование, консультации, семинарские занятия, проработка на групповых занятиях лекционного материала, экскурсии и т.д.»².

В течение 1932–1933 гг. в ТМИ были в основном восстановлены традиционные методы преподавания. Так, уже в декабре 1933 г. в институте проводился конкурс на лучшую лекцию, в котором участвовали 23 профессора и доцента. Победителями в конкурсе были названы профессора Н.В. Вершинин и А.И. Нестеров. Впрочем, больше, чем в прежнее время, стало уделяться внимание практической проработке материала.

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 173. Л. 9.

² Там же. Д. 184. Л. 7–8.

Что касается иных элементов реформы высшего медицинского образования, то с ними дело обстояло более последовательно.

В 1930-е гг. в ТМИ сокращалось число изучаемых дисциплин. Ряд предметов сходного характера, например ботаника и зоология, объединялись в одну дисциплину. Были пересмотрены все программы «в целях устранения параллелизма и устранения всего, не имеющего значения для квалификации специалиста-врача»¹. В результате в эти годы сформировалась современная система преподаваемых дисциплин.

Был значительно увеличен прием студентов в ТМИ и, следовательно, увеличилось число выпускаемых врачей. В середине 1930-х гг. ежегодный прием на первый курс составлял 600 человек.

Пересматривались сроки обучения в институте. С целью скорейшей подготовки специалистов для народного хозяйства в 1930-е гг. сроки обучения были сокращены по всем вузам страны. Если в конце 1920-х гг. на медицинском факультете ТГУ специалист готовился пять лет, то в начале 1930-х – от 4 до 3,5 лет в зависимости от факультета. Со второй половины 1930-х гг. установился 4-летний срок обучения в институте.

Сложно однозначно оценить, какую роль сыграли реформы 1920–30-х гг. для системы высшего образования СССР в целом. «Разукрупнение» классических университетов порой приводило к тому, что вновь созданные институты оказывались нежизнеспособными, а частая смена подходов к методике преподавания отрицательно сказывалась на подготовке будущих специалистов. Однако медицинские институты, как правило, возникали не на пустом месте, а вырастали из медицинских факультетов, имеющих достаточно богатую историю. Это обстоятельство позволило и Томскому медицинскому институту в короткий срок стать авторитетным вузом.

Поспешные нововведения в методике преподавания и в попытках чрезмерного сокращения срока обучения, не оправдав себя на практике, ушли в прошлое.

¹ ГАТО. Ф. Р-561. Оп. 1. Д. 31. Л. 17.

4. Учебный процесс и подготовка специалистов в Томском государственном университете в годы Великой Отечественной войны*

Великая Отечественная война (1941–1945 гг.) занимает особое место в жизни Томского университета.

Накануне войны университет имел в своем составе семь факультетов (физико-математический, химический, биологический, геолого-почвенный, географический, специальный факультет и историко-филологический). При университете имелись заочное отделение, три научно-исследовательских института (Сибирский физико-технический институт с ионосферной станцией, Институт математики и механики и Биологический институт), Ботанический сад, Научная библиотека, Биологическая станция, Гербарий и шесть музеев¹. В июле 1941 г. здание БИНа было передано горздраву, а сам Биологический институт разместился в главном корпусе университета и вскоре был закрыт².

С началом войны многие профессора, доценты, ассистенты, аспиранты, студенты, рабочие и служащие подали заявления об отправке на фронт добровольцами. Студенты некоторых курсов и групп выразили готовность уйти на фронт в полном составе. Добровольцами на фронт ушли профессор В.Н. Кессених, доцент В.В. Поттосин, научный сотрудник СФТИ А.В. Светланов, доцент кафедры педагогики Н.М. Скорбов и многие другие³. В целом за годы войны из университета ушли на фронт добровольцами и по мобилизации 67 преподавателей, 15 аспирантов, 399 студентов, 105 рабочих и служащих. В приказах по университету, практически на всем протяжении войны и особенно в первый год, часто встречалась формулировка «...освободить от занимаемой должности ввиду призыва в РККА». В 1941/42 уч. г. в Томском уни-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 03-03-00585 а/Г.

¹ *Через века, через года помните!* / И.Б. Делич, Е.М. Игнатенко, С.А. Некрылов, В.А. Соловьева. Томск, 2000. С. 7.

² ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 17. Д. 272. Л. 121.

³ *Зайченко П.А.* Очерки по истории первого сибирского университета за 75 лет (1880–1955). Томск, 1960. С. 384.

верситете обучались 2031 студент, 47 аспирантов, насчитывалось 206 профессоров, доцентов и преподавателей¹.

Во время войны главный корпус и надворные постройки были временно переданы для размещения эвакуированного оптико-механического завода № 355 из Красногорска, а в здании БИНа и студенческих общежитиях находились госпитали. Взамен этого университет получил 2800 м² в небольших деревянных домах, разбросанных в разных частях города². В помещениях было холодно. Студенты и преподаватели сами заготавливали дрова, но их не хватало. На лекциях сидели в верхней одежде, в рукавицах, писать приходилось карандашом, так как чернила замерзли³. 6 февраля 1942 г. на имя И.В. Сталина было отправлено письмо с просьбой вернуть здание главного корпуса. Это письмо подписали Я.Д. Горлачев, В.Д. Кузнецов, М.Д. Рузский, А.И. Белецкий, Б.П. Токин, В.В. Ревердатто, В.М. Кудрявцева, М.А. Большанина, В.А. Хахлов, И.К. Баженов, А.П. Бунтин⁴. В 1943 г. здание главного корпуса и ряд других зданий университета были освобождены, что дало возможность более рационально разместить факультеты и кафедры. Завод оставил главное здание университета в совершенно разрушенном состоянии. Оно пострадало от находившихся в нем станков, машин и специального оборудования, и его пришлось приводить в пригодное для учебных и научных целей состояние.

Война внесла изменения и в учебный процесс. На основании указаний Наркомата просвещения РСФСР и Всесоюзного комитета по делам высшей школы (ВКВШ) от 25 июня 1941 г. «О перестройке учебной работы университетов и ускоренной подготовке специалистов в военное время» пятилетний срок обучения был сокращен до трех лет. При организации учебной работы было предложено исходить из продолжительности учебных занятий в 42 часа в неделю (7 часов в день) и сокращения зимних и летних каникул (в 1944 г. зимние каникулы были восстановлены), запрещалось привлекать студентов в период каникул к каким-либо ра-

¹ *Томский университет. 1880–1980.* Томск, 1980. С. 205.

² ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 19. Д. 22. Л. 10.

³ *Смолякова К.Э.* Химический факультет Томского университета в годы войны// Томск и томичи для фронта и победы: Материалы научно-практической конференции. Томск, 1995. С. 158.

⁴ ГАТО. Ф. Р-1562. Оп. 1. Д. 512. Л. 62–64.

ботам. Одно время учебная неделя составила 48 часов. В период учебной практики для студентов устанавливался 8-часовой рабочий день. Прием аспирантов был отменен¹. Однако уже в сентябре 1942 г. в университете был восстановлен пятилетний срок обучения для нового набора. Остальные курсы должны были закончить университет по переходным учебным планам.

В июле-августе 1941 г. получили дипломы студенты, переведенные по итогам весенней экзаменационной сессии на пятый курс. В первый год войны на первый курс зачислили без экзаменов. В мае 1942 г. досрочно были выпущены студенты четвертого курса. В 1941/42 уч. г. университет окончили 578 человек². Всего Томский университет за время войны выпустил 1269 специалистов³.

Резко сократилась и численность студентов, особенно в первые учебные годы. Контингент студентов на 20 января 1941 г. составил 726 человек (на 10 июля 1941 г. обучалось 1130 студентов). В течение года из университета выбыло 602 студента и было принято (вместе с эвакуированными) 400 человек. К началу 1942/43 уч. г. в ТГУ числилось 812 студентов. Фактически же их было гораздо меньше, так как 225 студентов, в основном первого курса, не явились к началу занятий. К концу 1-го семестра в университете оставалось 548 студентов⁴. На начало 1941/42 уч. г. в университете насчитывалось 1058 студентов, а к концу года их осталось 435 человек. Если проследить динамику и по остальным годам, то можно увидеть следующую картину: 1942/43 уч. г. на начало года – 812 человек, к концу года – 487; 1943/44 уч. г. – на начало года – 852, к концу – 557; 1944 уч. г. – 833. Ректор ТГУ Я.Д. Горлачев причинами сокращения количества студентов называл следующие: 1) мобилизацию в армию свыше 400 студентов; 2) досрочные выпуски в 1941/42 уч. г.; 3) значительный отсев

¹ *Томский университет. 1880–1980.* Томск, 1980. С. 208.

² *Через века, через года помните!* / И.Б. Делич, Е.М. Игнатенко, С.А. Некрылов, В.А. Соловьева. С. 16.

³ *Профессора Томского университета: Биографический словарь* / С.Ф. Фоминых, С.А. Некрылов, Л.Л. Берцун, А.В. Литвинов. Томск, 1998. Т. 2. С. 15.

⁴ *С верой в Победу!:* Томский университет в годы Великой Отечественной войны: Сборник документов и воспоминаний. Томск, 2005. С. 10.

студентов вследствие материальных трудностей. Иногда на 4–5-м курсах насчитывалось всего по 2–3 студента¹.

По ходатайству университета ВКВШ разрешил в виде опыта проводить в Томском университете защиту дипломных работ взамен госэкзаменов. Впоследствии этот опыт был закреплён в сочетании с госэкзаменами².

В условиях военного времени университет провел работу по составлению переходных учебных планов, графиков, расписаний на основе данных установок. Вскоре было получено указание ВКВШ о том, что студентов, работающих на производстве, нельзя отзывать с работы.

В организации учебного процесса создавалась довольно сложная обстановка. Часть студентов и сотрудников университета были направлены в совхозы и колхозы, другая часть была привлечена для работы на заводах, которые обслуживали армию. С остальными продолжались занятия. Относительно нормальные учебные занятия по новым учебным планам установились только с 15 ноября³. Учебная работа в течение зимнего и весеннего периодов 1941/42 уч. г. весьма часто прерывалась в связи с различными трудовыми работами и воскресниками (например, такими как строительство подъездных путей к заводам и т. п.). Пропущенные часы восстанавливались в выходные дни.

Из-за позднего начала занятий (с 1 ноября) первый семестр 1941/42 уч. г. был сокращён до 12–13 недель, поэтому продолжительность учебных занятий составила 48 часов в неделю. Особое внимание уделялось военной подготовке студентов, аспирантов и преподавателей. Вводился ряд дисциплин (тракторное дело, общее земледелие, организация сельского хозяйства, всеобуч), обусловленных требованиями военного времени. Происходило сокращение часов на изучение общих и специальных предметов. Учебная нагрузка студентов (лекции, лабораторные, семинарские занятия) составляла сорок восемь часов в неделю. Первый семестр 1941/42 уч. г. был сокращён на первых трех курсах до 12 недель,

¹ ЦДНИ. Ф.607. Оп. 1. Д. 327. Л. 1.

² *Зайченко П.А.* Указ. соч. С. 389.

³ Там же. С. 384.

на выпускном курсе – до 13 недель¹. Студенты овладевали профессиями трактористов, шоферов, комбайнеров. Большое внимание в ходе обучения уделялось военной и физической подготовке. Объем военной и физической подготовки составлял 200 часов. По военному делу практические занятия проводились в поле, тире, на дворе независимо от погоды. Будущие специалисты проходили производственную практику на предприятиях, в учреждениях и школах. Например, физики и химики проводили свою производственную практику на предприятиях Сталинска, Челябинска, Новосибирска, Ленинграда и др. Практика организовывалась преимущественно в весенне-летний период и, как правило, занимала от 2 до 3 месяцев².

В ходе организации учебного процесса основной акцент делался на пересмотре учебных программ, открытии академических комнат в студенческих общежитиях (часть их была освобождена от госпиталей в 1943 г.), организации в выходные дни и вечернее время дополнительных занятий со студентами, работавшими на предприятиях. В 1941 г. 180 студентов совмещали учебу с работой на заводах.

В течение учебного года для студентов, занятых на производстве, а таких было много, читались дополнительные лекции и проводились практические и семинарские занятия по основным дисциплинам учебного плана. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что при такой нагрузке и тяжелых бытовых условиях, отсутствии общественного транспорта посещаемость занятий составила порядка 95,7–96,6 %, прогулы – всего 1,7 %. Студенты довольно неплохо сдавали экзамены. Так, в 1941/42 уч. г. высокие оценки на физико-математическом факультете получили 83,1 % студентов, на спецфаке – 76,6 %, историко-филологическом – 66,7 %.

В 1942 г. занятия в университете начались с 12 октября, в 1943 и 1944 гг. – уже с 1 октября. Увеличился набор студентов. В 1942 г. было принято 350 человек при плане 330, в 1943 г. – 379 человек

¹ Бояришинова З.Я. Университет: от первого дня войны до последнего // Все для фронта, все для победы! Сост. А.П. Акаченко, И.А. Мизгирев. Новосибирск, 1985. С. 123.

² ЦДНИ. Ф. 607. Оп. 1. Д. 327. Л. 3.

при плане 360; в 1944 г. – 460 человек. Постепенно уменьшился отсев студентов, составивший в 1943/44 уч. г. 412 человек, или 43,3 %. Он вызвался тяжелыми материальными условиями, семейными обстоятельствами, переходом студентов на заочное обучение и в другие вузы в связи с их эвакуацией и т.д.¹

В процессе учебной деятельности в годы войны большое внимание уделялось организации самостоятельной работы студентов. С этой целью устраивались методические конференции, в ходе которых преподаватели делились опытом и вместе со студентами искали пути улучшения самостоятельной работы.

Что касается результатов учебы студентов университета в годы войны, то в целом они были неплохими. Неизменно высоким был процент отличных и высоких оценок – начиная с 66,5 весной 1942 г. и кончая 66,4 % весной 1945 г. Однако из-за бытовых и материальных затруднений, состояния здоровья и семейных обстоятельств слишком высокой была академическая задолженность. Например, весной 1942 г. в длительных отпусках находилось 73 студента из 480, весной 1943 г. – 75 человек из 443, весной 1945 г. – 100 из 717².

Несмотря на все трудности военного времени, учебный процесс в университете проходил достаточно организованно. Преподавание ряда дисциплин увязывались с событиями Великой Отечественной войны³.

Во время войны количество факультетов не сократилось, хотя в 1941 г. существовал план передать химический, физико-математический и геолого-почвенный факультеты в состав Томского индустриального института⁴. Наряду с преподавателями ТГУ на факультетах стали работать профессора и доценты из вузов Москвы, Ленинграда, Киева, Харькова и др. Среди них были член-корреспондент АН СССР гистолог А.А. Заварзин (в период работы в Томске он был избран академиком и стал лауреатом Сталинской премии), академик АН УССР филолог А.И. Белецкий,

¹ *Через века, через года помните!*/ И.Б. Делич, Е.М. Игнатенко, С.А. Некрылов, В.А. Соловьева. С. 21.

² *Томский университет. 1880–1980.* С. 214.

³ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 19. Д. 1. Л. 510.

⁴ Там же. Оп. 1. Д. 2099. Л. 23.

профессора А.И. Неусыхин (историк), Э.Н. Ярошевский (историк), П.И. Каган (филолог), П.К. Анохин (физиолог) и др. Лекции приехавших в Томск ученых отличались глубокой научностью, вносили в студенческую среду атмосферу творческого поиска, прививали любовь к науке.

Если накануне войны в университете работало 23 профессора, 54 доцента, 19 старших преподавателей, то в 1942/43 уч. г. насчитывалось 29 профессоров и 38 доцентов. В 1943/44 уч. г. в университете вели преподавание 29 штатных профессоров и 41 доцент, в 1944/45 уч. г. – 22 профессора и 51 доцент¹. Высокий уровень квалификации профессорско-преподавательского состава обеспечивал высокое качество преподавания. В конце войны многие из эвакуированных в Томск преподавателей вернулись в свои вузы.

План набора в годы войны часто не выполнялся. Так, на 2 августа 1941 г. был принят 161 человек и подано 38 заявлений. Причем прием заявлений продолжался до 20 сентября, а приемные испытания проходили с 20-го до 30 сентября².

За годы войны значительно снизился в университете процент студентов-мужчин; учились в этот период преимущественно девушки (от 85 до 90 %). Это было связано с призывом в армию и стремлением многих окончить военные училища и краткосрочные курсы по подготовке военных специалистов различного типа. В ходе войны, особенно с 1943/44 уч. г., студенческие ряды стали пополняться демобилизованными по ранениям фронтовиками. Среди тех, кто учился в университете после ранений, были и будущие профессора М.П. Евсеев, М.Р. Куваев, В.С. Флеров и др. Они, безусловно, вносили в студенческую среду дух дисциплины, упорство и целеустремленность в учебе, высокое чувство ответственности³.

В годы войны Томский университет оставался центром подготовки высококвалифицированных научных кадров. Только в 1941/42 уч. г. сотрудниками и аспирантами университета было защищено 6 докторских и 15 кандидатских диссертаций. Всего за 1941–1945 гг. на

¹ Томский университет. 1880–1980. С. 213.

² ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 19. Д. 23. Л. 160–160 об.

³ С верой в Победу!: Томский университет в годы Великой Отечественной войны: С. 10.

ученом совете университета было защищено 14 докторских и 46 кандидатских диссертаций. При университете работала аспирантура. Если в 1941 г. в нее набора не было, то уже в 1942/43 уч. г. аспирантами стали 9 человек, в 1943/44 уч. г. – 7, в 1944/45 – 16. В последнем военном году в университете обучалось 30 аспирантов¹, проводилась и научно-исследовательская работа, связанная в первую очередь с оборонной тематикой².

Перегрузки, выпавшие на долю студентов и преподавателей военных лет, не сломили людей. Несмотря на все трудности, университет продолжал осуществлять свою учебно-научную деятельность, готовил специалистов для народного хозяйства страны и делал все возможное, чтобы приблизить час победы.

5. Поиски путей обновления образования в Томском университете в 1970-е гг.

17 июля 1972 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране». Основной упор был сделан на сокращение количества обязательных учебных занятий и увеличение времени, отводимого на самостоятельную работу студентов. Было определено 10 университетов, в их числе и Томский государственный университет, которым поручалось обеспечить выполнение директивных указаний партии и правительства и оказать помощь остальным вузам в подготовке кадров.

10 октября 1974 г. коллегией МВидСО РСФСР было принято решение «О перспективах развития Томского университета как учебно-научного центра Западной Сибири». В этой связи Томский университет, как один из ведущих вузов, должен был разработать план развития на 1976–1990 гг. Реализация этого плана должна была способствовать не только развитию самого университета, но и выработке модели вуза будущего. Томский университет должен был стать своеобразной лабораторией для университетов и выс-

¹ *Томский университет. 1880–1980.* С. 215.

² ЦДНИ. Ф. 115. Оп. 4. Д. 19. Л. 8.

шей школы в целом. Университету предлагалось стабилизировать набор на первый курс на планируемый период таким образом, чтобы общее количество студентов составило 7750–8500 человек (5500–6000 – на дневном, 450–500 на вечернем и 1800–2000 на заочном отделении). Предусматривалось принимать на третий-четвертый курс студентов из других университетов и «доводить их до нормального уровня».

Все эти предложения на специальном совместном заседании ученого совета и парткома ТГУ 18 июня 1974 г. изложил заместитель министра высшего и среднего специального образования РСФСР А.И. Попов¹. Социологической лаборатории и созданной в 1974 г. кафедре методологии управления социальными процессами (заведующий – профессор В.Н. Сагатовский) поручалось в течение 1974–1975 гг. разработать методологические основы и системный план создания модели специалиста университетского профиля. В 1975–1976 гг. университет должен был создать модель специалиста университетского профиля и учебные планы по всем специальностям с учетом современных требований к специалистам, выпускаемым университетом. После же разработки новых учебных планов университет должен был войти с ходатайством в Минвуз СССР о предоставлении Томскому университету права вести подготовку специалистов по индивидуальному учебному плану. Приказом по университету от 4 июня 1976 г. была создана комиссия для координации и контроля за работой факультетов по созданию модели специалиста университетского профиля и индивидуальных учебных планов. К 1979 г. эта задача была решена.

В качестве эксперимента ряд студентов переводились на индивидуальный учебный план обучения. На факультетах изучался бюджет времени студентов. В 1979 г. на физико-техническом факультете по индивидуальному плану учились 5 студентов, а на химическом – 3².

На химическом факультете большое внимание уделялось развитию творческого мышления и самостоятельности студентов. Студентам первого курса помогали разработанные методической

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Д. 2297. Л. 24–25.

² Там же. Д. 2357. Л. 3–4.

комиссией факультета учебно-методические планы. Они составлялись на два семестра и включали учебные планы, распределение нагрузок, график выполнения контрольных работ, проведение коллоквиумов и т.д. В дальнейшем учеба на факультете была индивидуализирована. На втором курсе некоторые разделы химии студенты проходили индивидуально. На третьем курсе изучение курса органической химии проходило следующим образом: каждый студент получал свое задание, выполнял его, отчитывался и затем получал очередное задание. На четвертом курсе каждый студент получал индивидуальное задание. Оно заключалось в том, что, ознакомившись с научными публикациями и основываясь на лекционном материале, студент должен был провести самостоятельное исследование. Для контроля составлялись планы самостоятельной работы по всем дисциплинам, где указывалось конкретное задание на неделю¹.

Все это вело к увеличению нагрузки преподавателей, которые должны были разрабатывать индивидуальные задания для студентов. Многие преподаватели не были готовы к нововведению. Выступая на ученом совете университета, декан филологического факультета Н.Н. Киселев признавал: «Преподаватели давно выработали методику работы со студентами прежних наборов, когда не требовалось эффективных форм контроля, когда студенты учились потому, что хотели учиться. И эта психология довольно большим числом наших преподавателей разделялась»².

В процессе обучения студентов в ТГУ традиционно использовался научно-исследовательский потенциал Сибирского физико-технического института. С конца 1950-х гг. возможности в этом отношении необычайно расширились в связи с организацией ряда проблемных лабораторий. Особенно эта тенденция проявилась после организации при университете в конце 1960-х гг. НИИ прикладной математики и механики и НИИ биологии и биофизики. Уже в начале 1970-х гг. почти все факультеты в своей работе могли опираться на соответствующие им по профилю НИИ или научно-исследовательские лаборатории. Это позволило осуществить

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Д. 2357. Л. 3–4.

² Там же. Л. 5.

на практике идею органического соединения процесса обучения с самыми современными научными исследованиями.

Так, например, совместные научные исследования вели сотрудники проблемной лаборатории гляциоклиматологии Алтая и часть преподавателей трех кафедр геолого-географического факультета – метеорологии и климатологии, общей географии и гидрологии суши. В едином научно-учебном коллективе работали преподаватели исторического факультета, общеуниверситетской кафедры истории КПСС и сотрудники проблемной лаборатории истории, археологии и этнографии Сибири (ПНИЛИАЭС), проблемной лаборатории химии редкоземельных элементов и кафедры аналитической химии, лаборатории экономических исследований и кафедры экономики промышленности и т.д.¹

Характеристика особенностей организации учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы будет неполной, если не отметить тесную взаимосвязь университета с академическими институтами Томского филиала СО АН СССР.

Так, на базе Института химии нефти и Института оптики атмосферы СО АН СССР были созданы соответственно кафедра химии высокомолекулярных соединений и кафедра оптико-электронных приборов. Впоследствии на базе Института сильноточной электроники СО АН СССР была организована кафедра физики плазмы, которой стал заведовать член-корреспондент АН СССР, лауреат Государственной премии СССР Г.А. Месяц. Необходимо подчеркнуть, что участие академических институтов в учебном процессе было характерно не только для Томска. Особенностью Томского университета явилась развитая сеть НИИ при самом вузе.

Повседневная практика работы со студентами в НИИ и проблемных лабораториях при Томском университете определялась рядом нормативных положений, разработанных в институте и согласованных с факультетами. В их числе была памятка по работе со студентами, которая регламентировала порядок выполнения курсовых и дипломных работ в институте, порядок прохождения производственной практики, регламентировала права и обязанно-

¹ Томский университет. 1880–1980. С. 348–349.

сти руководителей структурных подразделений, определяла формы контроля за работой студентов.

Научные учреждения выступали в качестве базы для ведения студентами научно-исследовательской работы, прежде всего речь здесь идет о выполнении курсовых и дипломных работ, а также прохождении производственной практики.

Ежегодно в научных лабораториях выполнялись практически все курсовые работы студентов физического, радиофизического факультетов, факультета прикладной математики; значительное число курсовых работ студентов биолого-почвенного, физико-технического и механико-математического факультетов. Всего в 1972/73 уч. г. в стенах СФТИ, НИИББ, НИИПММ, проблемных лабораторий выполнялось более 800 таких работ. Свыше 40 % дипломных работ физико-математического и биологического профиля выполнялось под руководством научных сотрудников университетских НИИ и проблемных лабораторий. При этом курсовые и дипломные работы приобретали не отвлеченный учебный характер, потому что студент получал задание на разработку более или менее важного раздела плановой темы. Научные руководители, с другой стороны, получали в лице студентов, особенно выпускного курса, хороших сотрудников. В тех лабораториях и отделах институтов, где эта работа была развернута наиболее эффективно, дело доходило даже до конкуренции среди научных сотрудников за право получения «подшефного» студента. Наиболее четко эта ситуация проявлялась в отделе физики металлов СФТИ, который в это время возглавлял профессор В.Е. Панин¹.

НИИББ и ПНИЛИАЭС постоянно включали в свои экспедиционные отряды студентов практически всех курсов, обеспечивая руководство учебной и производственной практикой студентов. В 1972/73 уч. г. 246 студентов были в составе экспедиций НИИББ и ПНИЛИАЭС². Многие студенты, участвовавшие в выполнении хоздоговорных работ, зачислялись на оплату. За 1973/74 уч. г. студентам в НИИПММ было выплачено 16,5 тыс. руб. зарплаты. Работы 40 студентов вошли в научно-технические отчеты и

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Д. 2293. Л. 18.

² Там же. Л. 19.

16 опубликованных или сданных в печать статей, по материалам этой работы было сделано 27 докладов на научных и студенческих конференциях¹. В 1978 г. в НИИПММ проходили практику 85 студентов. Сотрудниками института осуществлялось руководство над 105 курсовыми и 67 дипломными работами. Студентам предоставлялось машинное время на ВЦ института, а также машинное время приобреталось и в других ВЦ города.

Участие научных сотрудников в обучении студентов заключалось также в чтении курсов и спецкурсов в университете. В течение 1972/73 уч. г. научными работниками СФТИ было прочитано 846 часов лекций, проведено 1316 часов лабораторных, практических и семинарских занятий². В 1973/74 уч. г. сотрудники НИИПММ выполнили учебную нагрузку в объеме около 3500 часов, разработали программы трех лекционных и практических курсов, прочли 12 лекционных курсов, провели лабораторные занятия по 9 курсам, сдали в печать учебное пособие³.

НИИ проявляли заинтересованность в укреплении материальной базы родственных факультетов. В 1972–1973 гг. СФТИ передал лабораторного оборудования на кафедры более чем на 100 тыс. рублей. Кроме того, для использования в учебном процессе на факультетах физико-математического цикла были переданы 2 малые ЭВМ, оборудована замкнутая телевизионная система в физических аудиториях⁴. Вопрос с оборудованием был неоднозначным, поскольку, например, со стороны дирекции СФТИ много раз выражалось согласие, что институт в пределах согласованных сумм может приобретать оборудование для учебных лабораторий факультетов ТГУ, но из-за пассивности руководства факультетов этого не делалось (отсутствовал четкий план переоборудования лабораторий).

Внесли свой вклад научные учреждения и в разработку учебных планов и программ, в первую очередь в той их части, которая связана со специализацией студентов. На факультетах физико-математического профиля многие специализации (аэротермохимия, квантовая электроника, радиобиология и т.д.)

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Д. 2301. Л. 10–11.

² Там же. Д. 2293. Л. 20.

³ Там же. Д. 2301. Л. 13.

⁴ Там же. Д. 2293. Л. 20.

развивались на основе тематики научных исследований СФТИ, НИИПММ и НИИББ.

Вместе с тем, говоря об участии сотрудников НИИ и проблемных лабораторий университета, нельзя преувеличивать их роль. В 1974 г. менее 50 % сотрудников, имеющих ученые степени и звания, руководили работой студентов, а учебные занятия вели около 16 % сотрудников, или каждый шестой¹. Причина крылась, вероятно, в том, что сотрудники НИИ и проблемных лабораторий имели небольшой стимул к работе со студентами: число курсовых и дипломных работ, практикантов имело только некоторое значение при переводе на должность старшего научного сотрудника, зав. лабораторией и т.д. Работа со студентами была одним из показателей и при подведении итогов социалистического соревнования среди подразделений НИИ. Существовал кадровый момент стимулирования сотрудников, который был силен при быстром численном росте института. Когда же штаты стабилизировались, он пропал. Увеличение зарплаты в связи с этой деятельностью было незначительно и, думается, играло меньшую роль. Кроме того, материальный стимул (оплата за руководство дипломными работами) исчез после отмены оплаты. Еще один важный фактор снижал активность сотрудников НИИ и проблемных лабораторий в работе со студентами. Дело в том, что положение о НИИ при Томском университете было составлено на основе типовых положений о НИИ вообще и не отражало специфику НИИ при учебном заведении. Обязать сотрудников НИИ вести учебную работу было нельзя, поэтому все шло исключительно по линии добровольного участия. Начиная с 1974 г. ректорат выдавал научным учреждениям университета задания по учебно-методической работе, которые должны были выполняться совместно с родственными факультетами, однако эта инициатива ректората не была подкреплена нормативно-правовой базой.

Определенные трудности в работе со студентами создало и то, что в 1976 г. МВиССО снизило фонд средств на заработную плату: от 42 % от суммы хоздоговора до 36. Выход был найден в том, что студентов или аспирантов стали оформлять не на 1/2 ставки,

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Л. 21–22.

как раньше, а на 1/3 или 1/4 ставки¹. В целом в меньшей степени эта мера и в большей – ежегодное увеличение объема хозяйственных работ сняли этот вопрос. Существовали и другие подводные камни, обострявшие проблему «научный сотрудник – студент». По образному выражению и. о. зам. директора по научной работе, зав. отделом НИИПММ В.И. Тараканова, «когда сами сотрудники сидят на голодном пайке в смысле ресурсов машинного времени, появление студента-практиканта или дипломника, претендующего на те же ресурсы, иногда болезненно воспринимается самими сотрудниками»².

Тесная взаимосвязь в Томском университете учебного процесса с научными исследованиями способствовала улучшению качества подготовки молодых специалистов, повышению их общетеоретического и профессионального уровня. Знакомство с новейшими достижениями науки, приобретение навыков экспериментатора и исследователя в реальных условиях работы творческого коллектива вели к объединению усилий научных сотрудников, преподавателей, аспирантов и студентов родственных специальностей в решении актуальных научных проблем. Кроме того, работа в больших научных коллективах, на современном научном оборудовании, при полном материальном обеспечении со стороны НИИ и научных лабораторий давала возможность успешно решать задачу подготовки кадров докторов и кандидатов наук для систем высшего образования и академической науки.

Оценивая постановку учебного процесса в Томском университете в рассматриваемый период в целом, следует говорить о достаточно эффективно построенном учебном процессе. Свидетельством этому стало включение Томского университета в 1970-е гг. в число базовых университетов страны.

¹ ГАТО. Ф. Р-815. Оп. 1. Д. 2321. Л. 9.

² Там же. Д. 2348. Л. 16.

6. История России советского периода: проблемы и особенности построения общего курса

Затянувшийся переходный период, переживаемый в настоящее время Россией, породил целый ряд проблем не только в общественно-политической и социально-экономической сфере, но и в области образования.

XX в. для России имеет особое значение, он стал самым насыщенным и трагическим периодом в нашей истории. Это было связано как с универсальными процессами развития мирового сообщества, так и с российской спецификой. Наша страна пережила несколько войн, падение политических режимов, смену идеологических установок и социальных парадигм. Каждое из этих событий повлияло на дальнейшее развитие, отразилось как на жизни отдельно взятого человека, так и на существовании общества в целом. Октябрьская революция и Гражданская война стали поворотным пунктом, закрепившим успех за большевиками, а следовательно, привели к окончательному установлению советской власти и соответствующей модели развития, определив логику последующих событий.

Приступая к созданию общего курса современной отечественной истории, прежде всего речь идет о периоде 1917–1945 гг., мы столкнулись с целым рядом трудностей как объективного, так и субъективного характера.

С одной стороны, в обществе усилилось скептическое отношение к официальной исторической науке. Начиная с перестройки, в истории СССР вскрылось значительное число так называемых «белых пятен». В этих условиях вольные или невольные искажения исторической реальности, привнесенные советской историографией, существование большого количества «запретных» тем стали ее уязвимым местом, а ее идеологическая заданность подорвала к ней доверие общества.

С другой стороны, одним из проявлений политики гласности стал ажиотажный интерес к советскому периоду истории. Однако тотальная критика советского прошлого, развернутая средствами массовой информации, являлась, по сути, одним из элементов борьбы за власть, инструментом разрушения сформированного в

предшествующие десятилетия исторического сознания. Политически ангажированные работы, в большом количестве появлявшиеся в эти годы, серьезным образом повлияли на формирование современного исторического сознания.

Все это привело к негативному восприятию современной молодежи, в том числе и студенческой, российской истории в целом и особому неприятию ее советского периода в частности. Историческое своеобразие России, выпавшей из западного цивилизованного сообщества, в новых условиях тотальной вестернизации сознания стало восприниматься резко негативно. В сознании молодежи происходит формирование искаженных, а зачастую ложных представлений о прошлом нашей страны, идущих как от советской историографии, так и порожденных современными СМИ. В итоге отношение современной молодежи к советской истории можно охарактеризовать не столько как критическое, сколько как откровенный нигилизм. Именно поэтому необходимо правильно концептуально выстроить курс, давая целостное представление об отечественной истории, показывая трудности и проблемы, а не «негатив», формируя представление о сложности и многогранности исторического процесса, а не отрицание какого-либо периода отечественной истории. Это прежде всего касается таких сложных проблем, как революция 1917 г. и Гражданская война, индустриализация и коллективизация, начальный период Великой Отечественной войны и др.

Таким образом, открывшиеся горизонты повлекли за собой ряд проблем, появилась потребность в разработке новых способов организации и репрезентации учебного материала. Расширение круга рассматриваемых вопросов и тем также потребовало привлечения и использования новых теорий и методик, выработки общих концептуальных подходов.

- Композиционное единство курса, преемственность подходов. Стремление к целостному восприятию данного периода.

Так, говоря о революционных событиях 1917 г., необходимо их рассматривать в широком контексте трансформации России от аграрного общества к индустриальному. В России развитие капитализма началось значительно позднее, чем в странах Западной Европы, но шло более интенсивно. Быстрые темпы развития ка-

питализма были связаны с внешнеполитическим фактором. Российская империя стремилась сохранить статус «великой державы». Для этого самодержавию необходимо было создать мощный военный потенциал, что требовало быстрого проведения индустриализации страны. Поэтому быстрое развитие российского капитализма связано с его насильственным насаждением «сверху», т.е. ведущая роль в этом процессе принадлежала государству. Однако самодержавное государство было «небуржуазно» по своей сути. Поэтому реформы проводились лишь в силу острой необходимости, запаздывали и были половинчатыми.

Эта половинчатость реформ приводила к накоплению противоречий во всех сферах жизни – экономической, политической, социальной и духовной. Таким образом, в начале XX в. в России не были решены задачи капиталистической модернизации; в стране не сформировалась развернутая социальная структура, характерная для развитых буржуазных государств; сохранялась незрелость политического и общественного движения; «третьеиюньская» монархия была временным и неустойчивым компромиссом.

Особую остроту внутренние противоречия приобрели в связи с началом Первой мировой войны, поскольку тяготы переходного периода наложились на тяготы военного времени. Это привело к кризису во всех сферах жизни, что создавало революционную ситуацию. Однако в феврале 1917 г. разрешен был лишь вопрос о монархии.

Неспособность Временного правительства вывести страну из кризиса вела к тому, что стремительно начинает нарастать народный протест, принявший вскоре политическую форму (требование передачи власти Советам). Большевики же возглавили это движение, захватили власть и первыми декретами, в которых не было ничего «социалистического», обеспечили себе массовую поддержку.

Только при таком подходе становится понятным, что революционные события 1917 г. стали вполне закономерным явлением, а не результатом случайности, «заговора масон» или влияния «немецких денег» и т.п.

- Приоритет объяснительных моделей над массивом фактического материала.

В условиях дефицита не столько информации (о самих событиях и явлениях) как таковой сколько информации о причинно-следственных связях между этими событиями важно не столько изложение исторических событий в их хронологической последовательности, сколько стремление к их интерпретации.

Так, советская историография объясняла репрессивную политику большевиков необходимостью вести войну против внутренней контрреволюции и интервенции. В настоящее время внутренняя политика большевиков в период Гражданской войны объясняется стремлением их лидеров любой ценой удержать власть, преимущественно при помощи репрессий. В качестве подтверждения приводятся многочисленные примеры расстрелов, взятие заложников и т.п. Если же попытаться рассмотреть политику большевиков с точки зрения установления новой системы (общественно-политической и экономической), то картина будет несколько иной.

Захват большевиками власти в октябре 1917 г. явился результатом потребности общества в радикальном решении важнейших проблем войны, снабжения населения продовольствием и урегулирования социально-экономических отношений. Первые декреты советской власти по ограничению прав на частную собственность и передаче в руки государства важнейших отраслей экономики отчасти стали продолжением политики, начатой еще при царском и Временном правительствах. Однако большевики относились к ней не только как к вынужденной и временной мере, но и как к основе будущего коммунистического общества. То есть политика большевиков в значительной степени определялась коммунистической идеологией, преимущественно – целью непосредственного перехода к социалистическому строительству. Отпечаток этой доктринальной установки можно обнаружить практически в каждом конкретном шаге большевистского правительства.

Социалистическое общество понималось как общество бестоварное, где нет частной собственности и рыночных отношений. Предполагалось, что человек в таком обществе будет свободен от эксплуатации, которую нес капитализм. Установление же государственной собственности, централизованное управление хозяйством и распределение продуктов привело к полному огосударст-

влению экономики. Ликвидация рынка рабочей силы и материальной заинтересованности привела к тому, что единственным стимулом к труду стало государственное принуждение. Таким образом, репрессии (в широком смысле) становятся не только формой политической борьбы, но и системообразующим фактором новой (советской) экономической модели.

- Диалог интерпретаций, плюрализм мнений, разные подходы к объяснению тех или иных событий, отказ от одномерного видения исторического процесса.

В связи с дискуссиями, развернувшимися в начале 90-х гг. вокруг целого ряда ключевых проблем отечественной истории XX в. большое значение в рамках общего курса придается анализу современного состояния историографии, новым подходам к изучению темы.

Так, в российской исторической литературе последнего десятилетия, посвящённой проблемам начального этапа Второй мировой войны, отчётливо проявились две тенденции. С одной стороны, стремление ряда историков к радикальному переосмыслению основных концептуальных положений, выработанных советской историографией в предыдущие десятилетия, привело к появлению «ревизионистского» направления в отечественной исторической науке, сторонники которого заявляют о тотальной сфальсифицированности всей советской военной историографии и настаивают на необходимости кардинального переосмысления её основных положений, вплоть до признания тезиса о «превентивном» характере гитлеровского нападения. С другой стороны, значительное число историков не видит оснований для отказа от всего наработанного. При этом для многих исследователей это не означает догматического следования прежним подходам и игнорирования документов, ставших известными в последние годы.

Таким образом, в исследовании предыстории Великой Отечественной войны достигнут определённый прогресс, заключающийся в попытках конструирования рационального объяснения действий советского руководства при отказе от ссылок на «необъяснимую слепоту», упрямство и даже глупость Сталина и его окружения, что было свойственно отечественной историографии в период «оттепели», а затем подхвачено в «перестроечные» годы.

В частности, новейшими документальными публикациями поставлена под сомнение версия о слепой вере Сталина в силу пакта о ненападении от 1939 г., до последнего времени широко распространённая в отечественной историографии. Документы показывают, что советское руководство знало о сосредоточении германских войск у границ СССР и опасалось военного столкновения с Германией, к которому шла усиленная подготовка.

- Уважительное отношение к прошлому.

Нельзя отождествлять советскую историю только с репрессиями и многочисленными жертвами, а также рассматривать ее лишь с точки зрения абстрактных «общечеловеческих ценностей». Советское общество необходимо рассматривать как определенную функциональную систему в конкретных временных рамках, формируя при этом уважительное отношение к его реальным достижениям. В этих условиях не следует забывать о том, что одной из важнейших предпосылок победы в Великой Отечественной войне стала социалистическая модернизация, проведенная в СССР в 30-е гг. под руководством И.В. Сталина.

Кроме того, курс истории России не должен быть безликим. История – это жизнь и совокупный опыт конкретных людей, и поэтому она четко персонифицирована. Любая эпоха рождает своих героев, и советский период не исключение. Поэтому, как бы мы не относились к ним с высоты нашего времени, это были люди – символы своей эпохи (В.И. Чапаев, А. Стаханов, А. Матросов, Д.М. Карбышев, молодогвардейцы, панфиловцы, Ю.А. Гагарин и др.). Их пример воодушевлял и во многом формировал поведение других людей, задавая идеал. Следовательно, при построении общего курса следует на это обращать особо пристальное внимание, показывая, как и почему шло формирование героических символов, что за ними стояли реальные подвиги реальных людей.

- Стремление к отказу от экономического и политического детерминизма, важность социальной истории.

Последнее десятилетие в отечественных исторических исследованиях характеризуется повышенным интересом к теме отдельной личности и частной жизни, изучению разных аспектов повседневности и проблем социальной истории. Обозначилось также смеще-

ние акцента в сторону исследования индивидуального, неповторяющегося, единичного. Причин существенной актуализации проблематики микроистории и истории повседневности несколько. Во-первых, это отражает всеобщую, мировую тенденцию возрастания ценности человеческого фактора, с одной стороны, и попыток поставить под сомнение его уникальность – с другой. Во-вторых, актуальность указанной проблематики объясняется специфическим развитием России. Переосмысление устаревшей системы ценностей, складывание новой идеологии и формирование соответствующего мировоззрения и выводит тему человека, его индивидуальности на первый план. Сказывается и появившаяся у исследователя свобода выбора, отказ от строго определенной тематики и унифицированного подхода к изучению нашего прошлого. Смещение интереса от серийных событий и массовых явлений к изучению единичного, неповторяющегося, индивидуального; актуализация «микроистории», расширяющееся использование нарративного (повествовательного) жанра и повышенное внимание к социокультурной проблематике также вносят определенные коррективы в процесс преподавания.

Важное значение в этих условиях приобретает проблематика повседневной жизни. Это та сфера, где протекают наиболее жизненно важные процессы, как отдельного человека, так и социума в целом. Повседневная жизнь является показателем и результатом развития общества и отдельного индивида, так как отражает все изменения, происходящие как в обществе, так и в сознании и поведении отдельного человека, повседневность несет отпечаток времени, она вбирает ту атмосферу, которая царила в обществе, и ту специфику, которая свойственна рассматриваемому социуму. Изменения в бытовых социальных микропрактиках серьезным образом влияют и на глобальные исторические процессы, что особенно заметно в переломные периоды истории.

Так, коллизии революции и Гражданской войны привели к изменению поведенческих стереотипов людей. Старая система социально интегрирующих мотиваций оказалась разрушена. Мемуарная литература и периодическая печать тех лет фиксируют нарастание у людей усталости от войны, ощущения неуверенности в завтрашнем дне, потерянности, социальной незащищенности, что

порождало чувство озлобленности на весь окружающий мир, аккумулировало негативную разрушительную энергию в социуме.

В годы Гражданской войны фактически самоустранившись от решения насущных бытовых проблем, попустительствуя безудержному росту спекуляции, антибольшевистские режимы вольно или невольно вызывали недовольство населения. С одной стороны, квартирный, продовольственный, топливный и иные вопросы возникли во многом не по вине белых правительств, а являлись закономерным следствием многолетней войны, социальных потрясений, разрушения политической и экономической инфраструктуры страны. В то же время отсутствие сколько-нибудь четкой программы преобразований, видимых улучшений лишь усугубляло ситуацию. Основная цель, обозначенная правительством, сводилась к победе над большевиками. Однако сплочённого тыла, в условиях которого могла появиться та боеспособная армия, о которой так мечтали Колчак и Деникин, создать не удалось. В условиях Гражданской войны любая бытовая проблема быстро трансформировалась в политическую. По существу, решался вопрос о доверии населения к политическому режиму и той социально-экономической модели, которую он предлагал. Население Советской России также испытывало многочисленные бытовые трудности. Однако большевикам удалось увлечь народные массы картиной светлого будущего, к которому они проведут их через все лишения, а белым – нет. Это во многом обусловило поражение антибольшевистских сил.

В то же время преподавание общего курса отечественной истории советского периода сопряжено с целым рядом проблем. Во-первых, очень сложно концептуально выстроить курс. Недостаточно отобрать (по каким же опять критериям?) и механически соединить известные теории, необходим целостный, методологически выстроенный курс. Сложность заключается прежде всего в том, что после краха марксистской парадигмы современная методология представляет собой лишь обрывки различных идей, порой слабо увязанных друг с другом. Картина советского периода остается пока что мозаичной. Нет обобщающих трудов, дающих целостное представление. Отсутствуют основательные научные дискуссии по данной проблематике. Кроме того, сложно выстроить курс темати-

чески: если по тематическим блокам, то не формируется целостное восприятие, если по сюжетам, то затруднены анализ и восприятие.

Многомерность исторического процесса, плюрализм интерпретаций зачастую сталкиваются с психологической неготовностью студентов. Сложности возникают и при отборе тем и сюжетов для семинарских занятий ввиду их неравномерного обеспечения литературой. Трудности возникают при изложении материала, когда он вступает в противоречие со сложившимися стереотипами, поскольку новое знание в лучшем случае накладывается на уже имеющиеся штампы и клише, а в худшем – попросту отторгается. В итоге у студентов может сформироваться дискретная мифологическая картина мира.

7. Опыт организации интерактивных форм обучения на историческом факультете Томского государственного университета

В развитии современного классического российского университета можно выделить проблемы, которые заставляют задуматься о необходимости внесения определенных изменений в организацию образовательного процесса. Классический университет, как учебное заведение, со времени своего появления и по сей день остается прежде всего институтом обобщения и трансляции фундаментальных научных знаний. В этой связи понятна приверженность многих преподавателей классического университета к традиционным формам обучения студентов, среди которых приоритет отдается лекции. Именно лекционная форма дает возможность наиболее точно и развернуто донести до студента наработанный современной наукой уровень и объем знаний.

Аналогичным целям введения в мир достижений современной науки служит и другая традиционная форма организации учебного процесса в классическом университете – практические занятия. В первую очередь такие занятия направлены на формирование у студентов навыков исследовательской деятельности. Лекционные и практические занятия, представляющие студентам знания в определенной предметной сфере и формирующие навыки научного

исследования, составляют гармоничное сочетание форм подготовки специалиста к работе в сфере науки.

Однако современный классический университет сталкивается сегодня с новыми потребностями общества, которые предъявляют его выпускникам новые запросы.

Во-первых, в условиях динамичного развития современных научных знаний все большее значение приобретает не усвоение больших объемов знаний, а овладение способом их получения. Известное сравнение способа получения знаний с удочкой, а самих знаний с рыбой очень точно отражает преимущества, которые получает специалист, овладевший в процессе обучения такими способами.

Во-вторых, в условиях стремительного обновления всей научной и производственной сферы возникает необходимость обучения современного специалиста не просто технологиям познания, а методам преобразования действительности. Речь идет об обучении деятельности, суть которой, по точному выражению Г.П. Щедровицкого, «не столько в познании, сколько в создании методик и проектов», которая «не только отражает, но также и в большей мере создает, творит заново, в том числе – через конструкцию и проект»¹.

В-третьих, выпускник университета сегодня уже не может рассчитывать на гарантированное распределение в ту сферу деятельности, в которой могут быть реализованы полученные за время обучения исследовательские знания и навыки. Ему приходится самому выходить на динамично развивающийся рынок труда и приспосабливаться к его потребностям и изменениям. Теперь, помимо качественных предметных знаний, от современного выпускника университета требуется владение социально-коммуникативными компетенциями, которые позволяют ему найти свое место на рынке труда, убедить работодателя в необходимости приема на работу, бесконфликтно переходить с одного места работы на другое, грамотно выстраивать отношения с коллегами в разных производственных коллективах и т.д. Причем речь идет не просто об

¹ Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 95.

умении общаться с другими людьми, а о возможности такого специалиста представить себя в профессиональном сообществе как активного участника его развития, способного выступить в этом сообществе со своей инициативой и принимать участие в инициативах своих коллег.

В этой связи в подготовку современного выпускника классического университета, помимо традиционных методик обучения исследовательской деятельности, должны быть включены новые технологии организации образовательного процесса, формирующие навыки проявления индивидуальных смыслов предметных знаний, проектирования своей деятельности, обмена информацией, коммуникации, рефлексии и т.д. К подобным формам организации образовательного процесса относятся интерактивные формы обучения. Данная публикация представляет собой описание опыта организации интерактивных форм обучения на историческом факультете Томского государственного университета.

Разработку интерактивного курса мы начали с выяснения его теоретико-методологических оснований. Важно было понять особенности интерактивной образовательной деятельности и совместимость этой формы обучения с современным уровнем исторического познания.

В современной литературе интерактивное обучение понимается как деятельность, «основанная на взаимодействии ученика с другим учащимся и с педагогом», в процессе которого происходит переживание и осмысление конкретного опыта взаимодействия и применения осмысленного опыта на практике. Если в традиционном образовании «ученики превращаются в пассивных слушателей и внимают, как учитель излагает обобщенный опыт человечества», то в интерактивном обучении они соотносят свой собственный опыт изучения материала с опытом человечества¹.

Образовательный и жизненный опыт педагога и студентов, с одной стороны, является источником активности, из которого в интерактивное пространство идут основные потоки смыслов, а с другой стороны, этот опыт служит своеобразным фундаментом,

¹ Методическое пособие по интерактивным методам преподавания права в школе. М., 2002. С.6, 8.

на который «ложатся» актуальные для того или иного участника интеракции предметные знания.

Опираясь на данную логику, в основу построения интерактивного обучения мы положили создание ситуаций проявления образовательного и жизненного опыта их участников и соотнесения этого опыта с образцами современной культуры и науки.

Однако реализация подобной методики в условиях классического университета не могла не натолкнуться на определенные трудности теоретического и методологического характера. Трудности эти были связаны с уже описанным пониманием университетского образования как процесса трансляции определенным образом осмысленного в науке предметного материала. Причем процесс создания смыслов предметного материала обычно был вынесен за рамки обучения. Как известно, эта традиция сложилась в законченном виде в советский период и была связана с преобладанием в отечественной науке объективистских тенденций, которые воспроизводились в университетском образовании. Основу этих тенденций определяли два обстоятельства. Во-первых, распространенность в академической науке позитивистской трактовки научной истины, которая всякое присутствие субъективного в исследовании представляла искажением действительности. Во-вторых, традиция вынесения процесса целеполагания в научной деятельности за рамки науки, перенос обсуждения целей научной деятельности в сферу идеологии, в органы управления наукой.

Объективистские идеи особенно ярко проявлялись в развитии советской исторической науки. Представляя объект в качестве основного носителя содержания и смысла знаний, утверждая, что именно он задает целостность представлений о прошлом, подобные идеи исключали из познания какие-либо элементы плюралистического восприятия истории. Основные претензии, высказываемые советскими историками, суммировались в замечания, что «плюралистические концепции не содержат глубинного объяснения каких бы то ни было исторических явлений, поскольку они неизбежно ведут к субъективизму»¹, что они являются «замаскированной формой идеализма» и потому «неизбежно» ведут «к ис-

¹ Жуков Е.М. Очерки методологии истории. 2-е изд. М., 1987. С. 10.

кажению объективной реальности»¹. Высказывалась мысль, что сам принцип плюрализма «берет во внимание самые различные стороны и факторы, но на практике не выходит за пределы эклектичности и лишь скользит по поверхности этих сторон и факторов, не умея связать объективную, реальную, действительную общую закономерность исторического развития общества»².

В работах некоторых историков плюрализм в изучении прошлого представлялся как недоразумение, связанное с несовершенством познавательного процесса. «Многовариантность истолкования, – считали они, – возникает лишь как следствие недостатка источников, несовершенства их обработки, различных социально-политических устремлений тех, кто пишет историю»³. Понятно, что на подобных основаниях построение интерактивного обучения было просто невозможно.

Альтернатива данному объективизму наметилась в конце 1980 – начале 1990-х гг., когда в отечественной науке проявилось понимание необходимости перехода с классических основ на основы неклассической рациональности. Этот переход характеризовался прежде всего требованием от исследователя проявления познавательной активности, понимания и обоснования этой активности. На смену натурального восприятия прошлого пришло понимание того, что мы имеем дело лишь с различными по качеству идеальными формами восприятия истории, что каждая из подобных идеализаций не лишена субъективизма, идущего от научных, мировоззренческих особенностей исследователя.

Подобное требование активности исследователя узаконило присутствие субъективизма в науке, но вместе с тем закономерно поставило перед исследователем задачу самостоятельного продуцирования оснований и целей своей деятельности, поиска инструментов работы, формирования понятийного аппарата, выражающего особенности авторской позиции.

Как показал опыт развития мировой науки, культура оформления современного авторства всецело зависит от умения, с одной стороны, выразить специфику своей исследовательской стратегии,

¹ Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. С.19.

² Иванов В.В. Методология исторической науки. М., 1985. С.62.

³ Гулыга А.В. Искусство истории. М., 1980. С. 111.

а с другой – сделать ее понятной для восприятия других ученых. Отсюда появляется требование диалогической ориентации познавательной активности. В.С. Библер, выявляя особенности современного научного мышления, противопоставил старой монологичной логике «обобщения» новую – логику «общения» логик, логику «диалога логик»¹.

Особенно актуальными в этой связи становятся размышления М.М. Бахтина относительно диалогической природы процесса познания. Мысль о том, что «истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения»², качественно меняет понятие научной истины. Истина выступает не как предельно объективированное, зеркальное отражение действительности, а в виде продукта активного обсуждения субъектами познания своих представлений о действительности.

Эта новая научная парадигма, ориентированная на поиск истины в интерсубъектном пространстве познания, и была выбрана нами в качестве теоретико-методологического основания построения курса интерактивного обучения. Исходя из интерсубъектных оснований процесса познания, мы увидели возможность организации обучения в классическом университете как процесса порождения впечатлений, переживаний, представлений, которые, пройдя горнило различного уровня обсуждений и сопоставлений с устоявшимися образцами науки, приобретают форму смысла. Именно открытое обсуждение, разносторонняя критика придают такому смыслу статус объективного знания. В ходе подобного рода смыслопорождения участники образовательного процесса учатся не только проявлять смыслы, но и инициировать способы построения образовательных пространств, обосновать оценки этих смыслов, формировать собственные цели и ценности образования.

Востребованность отечественным образованием развития совместных, интерактивных форм обучения в полной мере отразило такое направление, как педагогика совместной деятельности. Разработчик этого направления Г.Н. Прозументова следующим образом сформули-

¹ Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 14.

² Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4-е изд. М., 1979. С.126.

рвала актуальность и масштабность данного вопроса: «Если речь идет об *образовании человека*, то совместность, качество связей участников совместной деятельности является фундаментальным основанием образования человека. Понять особенности образования человеческого в человеке можно, только обсуждая особенности его развития как участника совместной деятельности. Совместность, соорганизация представляется нам... пространством развития индивидуальности, отдельного человека и полем порождения, образования смыслов человеческой жизни»¹.

Таким образом, формируя контуры теоретико-методологических оснований интерактивных форм обучения, мы пришли к выводу, что эта форма организации образовательного процесса соответствует современным достижениям науки и образования.

Переходя непосредственно к построению интерактивного обучения, мы выбрали наиболее свободную от внешних ограничений форму организации образовательного процесса в университете – спецкурс. Эта форма воспринимается многими преподавателями как определенная возможность работы в лабораторном режиме, в котором можно разрабатывать новое содержание учебных курсов, апробировать, шлифовать новые идеи. Мы использовали данную форму для разработки не столько содержания, сколько новых способов обучения.

В качестве предметного содержания спецкурса была выбрана историографическая тема: «Дискуссии советских историков 1920 – начала 1930-х гг.». Тематика эта была выбрана не случайно. Историография, как научная дисциплина, по своей природе полисубъектна, всей своей логикой она отражает многообразие возможностей изучения прошлого и, по сути, воспроизводит интерактивные взаимодействия в историческом познании.

Кроме того, изучаемые в спецкурсе дискуссии 1920-х гг. охватывали важнейшие вопросы отечественной истории – своеобразие исторического развития России, природы российского абсолютизма, периодизации революционного и освободительного движения в нашей стране, связи исторической науки и политической

¹ Прокументова Г.Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск, 2002. С.6.

практики и т.д. Такое разнообразие тематики создает дополнительные возможности для вовлечения в обсуждение содержательных проблем спецкурса студентов с разными тематическими интересами, а главное, с разным образовательным опытом. Последнее обстоятельство является немаловажным, так как наличие близких или тождественных смыслов обедняет интерактивное образовательное действие, а иногда делает его вообще невозможным.

В начале спецкурса дается краткое описание предмета изучения. В этом описании задаются хронологические рамки дискуссий, которые, как известно, возникли сразу после окончания Гражданской войны и были прекращены по решению сталинского руководства в начале 30-х гг. В этом описании в лаконичной форме, без каких-либо оценок рассказывается о том, что проходили дискуссии в таких учебных и научных учреждениях, как Коммунистическая академия, Институт красной профессуры, Общество историков-марксистов, дается характеристика этих заведений, перечисляется тематика споров.

Особый акцент в этом своеобразном введении делается на описании специфики советской исторической науки послеоктябрьского периода. Студенты должны понимать, что имеют дело не с привычным для них академическим вариантом развития исторических знаний, а со своеобразным конгломератом научных, бытовых, общественно-политических обращений к прошлому. Они должны знать, что участниками дискуссий в подавляющем большинстве были не историки-профессионалы, бывшие революционеры-подпольщики, эмигранты, каторжане, рабочие, крестьяне, бывшие военные. Эта характеристика советской науки нужна для того, чтобы, с одной стороны, показать студентам сложность применения строго научных подходов к оценке дискуссий 1920-х гг., а с другой стороны, убедить их в возможности использования каких-то иных, еще не устоявшихся способов анализа данной полемики. Именно специфика предмета изучения, отсутствие академической строгости в его содержании и дает студентам широкие возможности для проявления творчества в оценке дискуссий 1920-х гг.

Предложение студентам принять участие в интерактивном спецкурсе, безусловно, требует разъяснения особенностей курса. Если традиционная лекционная форма обучения хорошо знакома студентам и не требует комментариев, то об интерактивной форме с ними необходимо говорить подробно. Причем разговор этот приходится строить, опираясь не столько на образовательный, сколько на бытовой опыт аудитории. Обычно студенты легко восстанавливают смысл понятия «интеракция», вспоминая постоянно проводимые на местном телевидении интерактивные опросы. Не вызывает трудностей и определение образовательных возможностей интерактивного обучения. Сами студенты в ходе обсуждения называют возможными результатами такого обучения – «выявление разных мнений по изучаемой теме», «прояснение отдельных позиций путем их сопоставления», «создание возможности выбора наиболее аргументированной точки зрения», «знакомство с внутренним миром других людей» и т.д. После этого предложение поработать в интерактивной форме не встречает возражений.

С первых занятий спецкурса студенты активно вовлекаются в интерактивные образовательные действия по формированию используемых в спецкурсе понятий, выявлению различных позиций по обсуждаемым вопросам, обсуждению существующих в науке точек зрения. Наиболее живо проходят занятия по выработке хорошо известного студентам понятия «дискуссия». Переход от готовых «чужих» определений к созданию собственных всегда труден. В качестве смысловой «раскачки» студентам предлагается в свободном режиме сформулировать свои представления о причинах возникновения дискуссий в науке и образовании, целях и результатах. Обсуждая причины, цели, результаты дискуссий, студенты на собственном опыте видят неоднозначность данного понятия, возможность его различных формулировок. На основании высказываний студентов формируется поле мнений по данному вопросу. На занятиях прошлого года это поле выглядело так:

Причины дискуссий: «наличие противоположных позиций», «непонимание друг друга», «появление новых источников информации», «личная неприязнь», «резкое изменение идеологии в обществе».

Цели дискуссий: «стремление отстоять свою позицию», «желание узнать чужое мнение», «попытка выработать общую позицию», «стремление выявить ошибки, свои или чужие», «желание выработать новые подходы к обсуждаемой проблеме».

Результаты дискуссий: «обмен мнениями», «достижение консенсуса», «определение ошибочных позиций», «разгром оппонента», «самоутверждение».

Представленное поле мнений по перечисленным вопросам выносится на доску, и на его основании студентам предлагается дать собственное определение «Что такое дискуссия?». Из всего массива представлений, вынесенных на доску, студенты начинают конструировать собственные определения понятия «дискуссия». Поначалу эти конструкции выглядят достаточно коряво, но постепенно, путем наводящих вопросов и уточнений, удается сформировать вполне приемлемые определения. На упомянутых занятиях мы получили такие определения дискуссий: «процесс выработки общей позиции в ходе сопоставления разных точек зрения», «форма обмена мнениями с целью выявления и оформления разных позиций по обсуждаемому вопросу», «работа по выявлению ошибочных позиций и утверждения наиболее обоснованной точки зрения». Были и другие высказывания студентов, но после их сопоставления с более отточенными определениями их авторы отказались от своих определений.

Чтобы студенты не варились только в собственном соку, им предлагаются определения из справочных изданий и научной литературы. Так, нами были предложены следующие трактовки понятия «дискуссия»: «свободное публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса»¹, «столкновение противоположных мнений в качестве особой формы коллективного научного сотрудничества с целью установления меры истинности каждого из них»². При проведении подобной работы очень важно в начале провести действия по проявлению смыслов самих студентов, а уже затем представлять культурные образцы. В противном случае авторитетные высказывания «забивают» инициативы самих студентов.

¹ Словарь русского языка: В 4 т. 2-е изд. М., 1981. Т.1. С. 402.

² Соколов А.Н. Проблемы научной дискуссии. Л., 1980. С. 63.

В процессе описанных действий студенты учатся проявлять собственные смыслы изучаемых явлений и переводить их в понятия, которые можно использовать для выражения особенностей своей авторской позиции. При этом они учатся использовать интерактивные действия по формированию поля смыслов, обсуждению понятий, их различению в качестве дополнительного ресурса образовательной и исследовательской деятельности.

Следующим важным шагом по разворачиванию нашего спецкурса является этап, на котором рассматривается историография вопроса. Обычно этот материал преподносится преподавателем в форме лекции, которая во всех подробностях раскрывает деятельность предшественников по изучению обсуждаемой темы. Несмотря на то, что преподаватель обычно старается как можно более точно показать специфику сложившихся подходов, в конечном счете получается историографическая картина, в формировании которой студенты никак не участвуют.

В нашем спецкурсе мы стараемся вовлечь студентов в построение историографической картины. Для этого им предлагается не просто фиксировать излагаемый преподавателем процесс изучения полемики историков 1920-х гг., а идентифицировать существующие подходы на основании выработанных определений дискуссий. Работа эта построена на четком разделении задач между педагогом и студентами. Задача педагога – как можно более точно, с опорой на тексты, воспроизвести сложившиеся в науке оценки дискуссий. Задача студентов – сопоставить наработанные ими определения дискуссий и оценки, с которыми подходили их предшественники к исторической полемике 1920-х гг. В ходе идентификации студенты находят близкие им определения дискуссий, понимают возможность других, не проявленных в аудитории подходов, видят, как от изменения определений меняются оценки полемики.

Так, например, студенты, характеризующие дискуссии как «работу по выявлению ошибочных позиций и утверждения наиболее обоснованной точки зрения», обнаружили, что аналогичным образом в 1930 г. мыслил известный историк-марксист М.Н. Покровский. Последний сравнивал дискуссии 1920-х гг. с «котлом», в котором вываривалось все вредное, ошибочное в науке, и потому

считал их «в глубочайшей степени закономерными и с этой точки зрения желательными»¹. Студенты, представляющие дискуссии в виде «процесса выработки общей позиции в ходе сопоставления разных точек зрения», нашли единомышленника в лице известного советского историка 1970-х гг. А.Н. Сахарова. Этот ученый считал исторические дискуссии 1920-х гг. «необходимым и неизбежным этапом становления молодой науки, когда, прежде всего, требовалось выяснить самые общие методологические позиции»².

Более сложное отношение вызвало высказывание влиятельного историка 1930–40-х гг. А.М. Панкратовой, которая утверждала: «Под флагом исторических дискуссий... на деле проводились троцкистские и бухаринские «идейки», имевшие целью «исторически» показать невозможность победы социализма в нашей стране»³. Потребовалось дополнительное обсуждение не только самого понятия «дискуссия», но и более широкого вопроса о назначении исторической науки, ее связи с политикой и идеологией.

Основная цель описанной работы – показать студентам возможность анализа одного и того же объекта с разных позиций. Но, кроме того, в ходе этой работы студенты могут на практике опробовать выработанный ими понятийный аппарат, оценить его познавательные возможности, на собственном опыте понять природу научных обобщений. Наконец, эта деятельность дает студентам дополнительную возможность «примерить» к себе, «попробовать» возможности уже развернутых исследовательских подходов, чтобы затем выбрать наиболее приемлемый.

Работа на данном отрезке спецкурса движется поэтапно, после каждого описания новой позиции лекция останавливается, студентам предоставляется возможность обсудить и охарактеризовать очередной подход. В процессе такой работы студенты не только знакомятся с общей картиной историографических исследований, но и получают возможность сделать следующий шаг по формированию своей позиции. От выбора приемлемого для них определения дискуссий они

¹ Покровский М.Н. Очередные задачи историков-марксистов // Историк-марксист. 1930. Т.16. С. 13.

² Сахаров А.М. Методология истории и историография. М., 1981. С. 157.

³ Панкратова А.М. Советская историческая наука за 25 лет и ее задачи в условиях Великой Отечественной войны // Двадцать пять лет исторической науки в СССР. М.: Л., 1942. С.12.

них определения дискуссий они переходят к выбору наиболее убедительного научного подхода к изучению полемики историков 1920-х гг. На данном этапе работы возникают ситуации, когда некоторых студентов не устраивают сложившиеся подходы и они пытаются критиковать их недостатки, искать более совершенные способы анализа.

После выработки понятийного аппарата и определения возможных позиций для изучения дискуссий историков 1920-х гг. мы переходим к основной части спецкурса – рассмотрению материала самих дискуссий. Для более четкой организации интерактивной работы за отдельными группами студентов закрепляются проявленные позиции, и в дальнейшем им предлагается удерживать выбранную позицию при анализе конкретного историографического материала.

Последующие лекции строятся с расчетом на то, что предлагаемый студентам материал должен быть максимально очищен от собственных оценок педагога, быть открытым для разных оценочных подходов. Задача студентов – в конце каждой лекции постараться сформулировать свою оценку излагаемого сюжета, исходя из выбранной ими позиции.

В процессе обсуждения материала дискуссий в каждой группе возникает своя версия развития исторической полемики 1920-х – начала 1930-х гг. К концу спецкурса каждая из групп выходит со своим описанием дискуссий. Эти описания различаются трактовкой причин возникновения дискуссий, оценкой конкретных сюжетов развития полемики и характеристикой ее итогов.

Финал спецкурса представляет собой развернутую презентацию наработанных версий. В коротком варианте полученные нами версии выглядели так. Представлявшие дискуссии «процессом выработки общей позиции» в качестве причины их возникновения называли «борьбу разных направлений, которые мешают развитию науки и расшатывают политическое единство страны». В этой связи итог дискуссий – резкое сворачивание исторической полемики сталинским руководством – они посчитали «закономерным, вынужденным, соответствовавшим реалиям времени, подготовившим переход науки к фундаментальным исследованиям».

Студенты, увидевшие в дискуссиях «форму проявления и оформления позиций», в качестве главной причины их появления назвали «молодость советской науки, ее профессиональную «немоту», непроявленность марксистских подходов к основным вопросам отечественной истории». Их оценка итогов дискуссий была негативной – «широта и разнообразие подходов к истории резко сузилась, из науки был вытеснен сам дух исследований, поиска нового».

Приверженцы понимания дискуссий как «формы борьбы с ошибочными мнениями» дали более позитивную трактовку. По их мнению, полемика возникла по ряду причин, это «обилие ошибочных, «завиральных» идей в малопрофессиональной среде историков-марксистов, их слабое знание исторических источников, наличие между ними политической и личной неприязни». Отсюда в целом благожелательная оценка итогов дискуссий – «если бы Сталин не прекратил дискуссии, историки перегрызли бы друг друга», «сворачивание дискуссий способствовало переходу советской исторической науки от «митингового» к профессиональному этапу развития».

Следует заметить, что презентация указанных версий и их обсуждение проходили зачастую в раскаленных спорах. За время спецкурса некоторые студенты успевают «сжиться» со своими версиями и начинают отстаивать их как собственную позицию. Это вполне закономерный эффект интерактивного обучения.

Если же говорить о более серьезных результатах спецкурса, то лучше всего обратиться к суждениям самих студентов. В конце курса во время рефлексии студенты отметили следующие навыки, которые формирует спецкурс: «проявлять и отстаивать свою позицию», «видеть предмет науки с разных позиций», «вести дискуссию», «анализировать свою и чужую позицию», «быть терпимым к другим точкам зрения». Эти суждения позволяют думать, что участники спецкурса освоили не только предметный материал, но и получили определенные навыки интерактивной деятельности, которые расширят их профессиональные и человеческие возможности. Подобные формы обучения, на наш взгляд, позволят трансформировать процесс обучения в классическом университете в более гуманитарные формы, приблизить его к достижениям современной фундаментальной науки и образования.

Глава II

Проблемы изменения содержания вузовского образования

1. Теория и опыт: проблема трансляции знания в образовательных системах*

Мы живем в эпоху, когда знание превращено в вещь и потребляется как товар, в том числе в образовательных практиках. При этом не принимается в расчет проективный характер знания: оно не только раскрывает предмет, но в значительной степени *создает* предмет из понятий, т.е. создает реальность, которая только выглядит как «настоящая». Поэтому самосознание может оказаться во власти какой-то понятийной конструкции, причем не всегда выгодной для человека. Последнее приводит к неоправданному «уплотнению» опыта – идентификации своего «я» с теоретическими представлениями, применимыми не только к собственному «я». Результатом этой идентификации является вытеснение живого опыта сознания общими понятиями, что означает и существенное ограничение самополагания в мире. Привычки сознания могут быть наиболее сильным препятствием личной автономии и творчеству. Предметом данной статьи является формирование «агрессивного сознания» в образовательных системах, т.е. такая технология трансляции знания, результатом которой будет специфическая аномалия: уплотнение опыта (замещение опыта тем, что только выглядит как опыт), а также сама агрессивность как структура опыта сознания. Именно в эпоху гуманитарных технологий

* Работа выполнена при финансовой поддержке Совета по грантам Президента РФ № МК-1157.2004.6, проект 03-03-00585 а/Т.

возрастает вероятность потери свободы и подлинности субъекта. Образование занимает особое место в ряду практик, формирующих структуры опыта. Потому именно эта сфера человеческой деятельности время от времени нуждается в анализе способов такого формирования.

Существуют ли формы трансляции знания, которые приводят не к приращению опыта, а к его аномалиям? С целью выявления деформирующих опыт образовательных стратегий мы предлагаем дескриптивный (феноменологический) анализ опыта обращения с понятиями: отметим характерные особенности трансляции и использования как психологического знания, так и знания вообще. Речь пойдет об анонимных конститутивных процессах, сопровождающих целесообразные образовательные практики.

В опыте обращения с понятиями последние, главным образом, понимаются как инструменты: так же как человек использует орудия труда для овладения физическим миром, он использует и понятия. Сущность любого средства можно выразить с помощью формулы «для того, чтобы». Чисто внешнее сходство между столь разными «средствами», давно принятое по умолчанию, приводит к характерным деформациям опыта сознания. В самом деле, орудия труда всегда применяют к чему-то другому. В своем использовании по отношению к чему-то другому «средства» вытесняются теми предметами, которые мы удерживаем в фокусе внимания, и снова попадают на глаза лишь в момент нехватки нужного средства: инструмент испорчен или среди многообразия имеющихся средств нет подходящего здесь и теперь. Те же автоматизм и анонимность присущи и понятиям, используемым в качестве рабочих инструментов. К понятиям *приучают*, т.е. формируют привыкание к понятийным системам, привязывают сознание к результатам понятийных синтезов. Это происходит в учебных курсах в ходе трансляции готового знания. Фактически подлинным агентом действия здесь выступает готовое знание, а субъект остается пассивным в отношении него и, усваивая это знание, подвергается экспансии со стороны понятий. Такой процесс мы будем обозначать *потреблением знания*. Схема трансляции знания предопределяет способ его усвоения. Способ усвоения знания оп-

ределяет его использование. Эти корреляции нуждаются в более детальном анализе.

Рассмотрим схему потребления знания. В ней отчетливо выделяются три логических сегмента: а) идеализация, б) утилизация, в) догматизация. Потребление знания по этой схеме имеет свой эмпирический исток: успех естествознания, технических наук и — гуманитарных технологий, подготовивших отношение к знанию, сложившееся в течение XX в.

Ж.-Ф. Лиотар пишет, что отличительной чертой этого отношения является прагматизация знания: знание перестало быть исключительно самоцелью, осуществлением *fin*-идеи, эмансипацией человека и принципом его индивидуации. Традиционный вопрос: «верно ли?» все больше вытесняется вопросами: «чему это служит, и как я могу это использовать?», «эффективно ли это?». Знание подчинено технологии преобразования реальности, в том числе знание социально-психологическое¹. Старый принцип, согласно которому получение знания неотделимо от формирования личности, устаревает и имеет тенденцию выходить из употребления, отмечает Ж.-Ф. Лиотар.

Как изучается, например, психологический текст? Что читатель ожидает от текста? Читается текст в основном инструментально: его назначение сводится к тому, чтобы помочь прояснению какого-то случая, факта, ряда случаев. Если текст используется как средство самопознания, то личность неявно воспринимает уже себя как случай, подчиняющийся общей закономерности. Таким образом, знание применяется очень просто: готовая схема накладывается на случай. Случай идентифицируется со схемой и *превращается* в схему. Этот процесс обозначим как утилизация знания. Если случай не умещается в схему, подыскивается другая схема, которая, как говорят, «работает», т.е. позволяет сформулировать правдоподобное объяснение случая. Нетрудно видеть, что знание пытаются соотнести с некоторой реальностью как таковой. При этом остается нерешенная проблема: как знание соотносится с реальностью. Данная проблема — корреляция знания и мира —

¹ См.: Сосланд А. Структурный анализ психотерапевтической теории // Логос. 1998. № 1. С. 276–321.

почти никогда не обсуждается в ходе преподавания теоретических дисциплин. Принятие в расчет этой корреляции существенно затруднит преподавание, поскольку потребует объяснять неявные, слишком смутные, иногда спорные или даже идеологические основания транслируемых концепций.

Утилизация знания – это подведение случая под заранее заданную схему, которую мы можем изъять из научного текста. Объекты опыта при этом идеализируются. Это значит, что многообразие опыта заменяется понятийными конструкциями. Теория обобщает: сглаживает, выравнивает и обедняет. Достоинство научной строгости, как пишет Г. Гадамер, очень часто покупается за счет убытка в волнующей многозначности действительности. Чтобы избежать превращения многообразия живой действительности в понятийные конструкции, необходимо постоянно перепроверять адекватность понятий, которые применяются к действительности. Подобная практика заставляет быть открытым и готовым к неожиданному поведению исследуемого предмета. Человек, нацеленный на утилизацию знания, не задумывается о том, как происходит образование понятий и теорий.

Субъект, изучающий какие-либо научные дисциплины, чаще всего не задумывается о природе теоретических конструкций. В результате человек смотрит на объекты, в том числе на себя, сквозь пелену абстракций, которые не приближают его к объекту, а, наоборот, отдаляют. Именно в психологии, от которой человек желает получить знание о себе и о других, его подстерегает подобная опасность. Это явление И. Кант назвал «трансцендентальной иллюзией». «Всякая видимость состоит в том, что субъективные условия мышления принимают за познания самого объекта»¹.

Возьмем два суждения: «На улице лежит снег» и «Психика – свойство головного мозга, заключающееся в отражении объективной реальности». Первое – просто сообщает нечто о случайно выделенном факте, констатирует случай и принадлежит обыденному языку. Второе – в качестве «факта» утверждает закон. Когда в учебнике общей психологии дается определение подобного рода,

¹ Кант И. Критика чистого разума. Соч.: В 6 т. М., 1968. Т.3. С. 541.

кажется, что оно очевидное – обусловленное самой природой психики. Его остается только запомнить.

Идеализация объекта – это тенденция закреплять за объектом абстрактную схему. Это явление мы обозначим как догматизация. После закрепления в сознании абстракции возникает опасность смещения объекта опыта с одной-единственной его интерпретацией. С этого момента понятия получают над субъектом власть: он начинает видеть через понятия, становится неспособными на иные ходы мысли, кроме тех, которые допускаются в данной схеме. Таким образом, вместе с сознательным усвоением законоподобных утверждений анонимно наследуется сама парадигма, в рамках которой эти утверждения являются осмысленными.

Описанные сегменты потребления знания – утилизация, идеализация, догматизация – не могут стать предметами мысли, если мы просто нацелены на инструментальное применение теории. Потребление знания по этой схеме делает сознание агрессивным. Догма – это уже агрессия как вытеснение «иного». «Агрессивность» главным образом ассоциируется с деструктивным поведением человека: насилием, разрушением, принуждением, враждебностью. Злая воля – источник агрессии. Агрессивность сознания не имеет ничего общего с телесными проявлениями агрессивности. Это вообще не психологический феномен, но вид организации опыта. Агрессивность сознания – это избыток упорядочивающей силы сознания, господство общего над единичным, идентификаций над различениями. Агрессия означает уничтожение различий своего и чужого, переднего плана сознания и сознания-фона¹. Агрессия, прежде всего, – это деформация опыта «чужого», когда оно уравнивается и поглощается «своим».

¹ Термин «агрессивность сознания», который мы используем, предложен В.И. Молчановым для обозначения особой разновидности конститутивных аномалий, т.е. аномалий, которые можно зафиксировать в той или иной области смыслопорождения. Аномалии – это вытеснения первичного опыта сознания результатами «работы» сознания, это своеобразное растворение сознания в своих результатах. В качестве таковых могут выступать: понятийные системы, идеологические конструкции, языковые штампы. Аномалии процессов смыслоформирования невозможно описать «объективно», поскольку это аномалии опыта – аномалии *отношений* сознания и предметов. Их можно описывать только через противопоставления разных видов опыта.

Именно рефлексивное употребление способности суждения, которая всегда находится в распоряжении человека, но редко задействуется в обучении и познании, – способ сдерживать власть понятий над опытом. Рефлексивные суждения переводят объективные суждения в иной статус: позволяют выделить аспект видения, который задействован в суждениях первого вида, а значит, выделить границы того опыта, который лежит в основе объективных суждений. Только рефлексивное употребление способности суждения позволит видеть, что положения какой-либо теории не отражают реальность, а готовят сознание для восприятия реальности в каких-то границах.

Когда много слишком разных определений, то возникает проблема координации, наведения мостов между теориями, кажущимися взаимоисключающими. Однако при изучении систем законоподобных утверждений каких-либо наук не так-то просто выявить предпосылки этих суждений и ограничить действие какого-либо научного тезиса. Следовательно, множество определений и «точек зрения» не решит проблему отслеживания границ опыта и переходов от одного вида опыта к другому – в данном случае действие по принципу «чем больше мнений, определений, суждений, тем полнее наше знание», приведет только к неоправданному давлению со стороны неструктурированной информации, проще говоря, к нагрузке памяти. К примеру, исторические курсы по гуманитарным дисциплинам ограничиваются обычно лишь констатацией «точек зрения», или констатацией их альтернативности, но не анализом критериев выделения различий между концепциями. Нагромождение точек зрения в лучшем случае приводит к растерянности субъекта – «где же истина?», в худшем – к идентификации с какой-либо группой позиций, не согласующихся между собой в рамках одного и того же опыта. В случае идентификации знание овладевает субъектом, а не наоборот. Агрессивное сознание – это всегда подчиненное сознание. Агрессивность сознания, в частности, – это склонность видеть в многообразии только то, что повторяется, что является тем же самым, или только повторения «этого», а не «того», склонность сводить многообразие к абстрактному единству, к «привычной» картине объекта. Подчинение сознания не согласующимся в одном опыте позициям дефор-

мирует саму способность суждения, способность к грамотным обобщениям, запутывает сознание.

Каким образом развитие рефлексивного/аналитического мышления можно сделать элементом образовательной технологии, чтобы избежать такой деформации сознания, как агрессивность? За счет различий трех видов: а) языка, на котором ведется преподавание, и языка, который задействован в реальных научных исследованиях; б) различия языка, на котором описывается объект исследования, и метаязыка; в) различия оперативных понятий и тематических.

Например, понятийно-категориальный аппарат психологии и соответствующая ему структура научно-психологического видения мира – эпистемологический факт, который нельзя считать рядоположенным факту существования мира психических явлений. Метаязык служит парадигмой исследования первичных различий исследовательского опыта и их иерархий, коррелятом которых является объект исследования. «...Образование понятий нацелено на фиксацию продуманного в мышлении, это «тематические понятия». «Однако при образовании тематических понятий, – пишет Э. Финк, – мыслители-творцы используют другие понятия и мыслительные модели, они оперируют интеллектуальными схемами, которые они совершенно не фиксируют предметно. ...Их понятийное понимание движется в некотором понятийном поле, в некотором понятийном медиуме, на которые они сами совершенно не могут обратить свой взгляд»¹. Оперативные понятия какой-либо теории, фигурируют в ней только как метафоры. Например, в классическом психоанализе таковыми являлись: «удовольствие», «либидо», «реальность», «психический аппарат». В феноменологически ориентированной психологии – «опыт», «переживание», «феномен». Оперативные понятия, не фиксируют предметные связи, а прокладывают доступ к предмету.

Известно, что курсовые и дипломные работы не пишутся на основе только учебной литературы. Но в чем отличие «учебной» и «научной» литературы, содержащей результаты реальных исследо-

¹ Молчанов В.И. Трансцендентальный опыт и трансцендентальная наивность в «Картезианских медитациях» Эдмунда Гуссерля // Гуссерль Э. Картезианские медитации / Пер. с нем. В.И. Молчанова. М.: ДИК, 2001. С. XX.

ваний? В иерархии первичных различий, лежащих в основе практики текстопорождения. От исследовательской литературе ожидание обобщений опыта – вполне обоснованно. Учебная литература представляет собой обобщение результатов многих обобщений, что еще более отдаляет обучающегося от сферы опыта, хотя и делает его «информированным». В учебной литературе «материал» чаще всего обобщается за счет элиминации различий между концепциями и за счет сокрытия критериев выделения различий между концепциями. Возникающее в результате такой элиминации абстрактное «общее» – позиционируется как объективное, вне каких-либо точек зрения, незаинтересованное изложение концепций. Поскольку из учебной литературы реальные научные проблемы исключены, изложенное в таких текстах знание фигурирует как надежное, проверенное временем знание, одним словом, как истина, не требующая дальнейшего обсуждения и не предполагающая сомнения. Агрессивность формируется там, где наступает дефицит различий. Недостаток различий приводит к замещению опыта тем, что выглядит как опыт, но таковым не является. В качестве квазиопыта выступает материал, излагаемый в «учебниках». Учебник, безусловно, информирует о многом в той или иной области знания, и в этом его бесспорная полезность, но сам текст учебников вытесняет опыт, является агрессивным по отношению к опыту читателя, поскольку содержит в себе избыток «общего». Литература, содержащая сообщение о результатах реальных исследований, допускает возможность аналитики опыта как многообразия первичных различий, лежащих в основе самой научной теории. Учебная литература допускает только интерпретацию понятий этого текста, т.е. предполагает его воспроизведение вне какой-либо связи с конкретным опытом, поскольку понятия даны как уже готовые, без какой-либо отсылки к генезису этих понятий. Понятия, чей исток сокрыт, допускают только усвоение как потребление.

В данной статье предпринимается аналитика образовательного опыта, т.е. аналитика различий, которые конституируют само образовательное пространство как область корреляции сознания и знания. Аналитика подобного рода – различение различий – предмет ведения феноменологической философии. «Феноменология является во многих отношениях исключительной философской дисциплиной. Уже ее

название указывает на ее амбиции и стиль работы: она стремится быть наукой о том, как проявляет себя действительность, и последовательно сомневаться именно в пределах тех границ, которые проявляющаяся действительность определяет сама себе. Она стремится воздерживаться ото всех неосмотрительных суждений о том, какой характер имеет действительность вне рамок своего явления»¹.

Любой опыт держится на иерархии различений, которые обеспечивают «рациональность» опыта и возможность его аналитики. Мир, данный субъекту в опыте, – это иерархия различенностей, которые отсылают к генетическому истоку – иерархии различений. Феноменологическое исследование опыта также предполагает иерархию первичных различений. Поэтому радикальное исследование опыта – это различение самих различий. «Различение различий» – терминология, предложенная В. Молчановым, – это иное обозначение рефлексии. Такое переозначивание подчеркивает предметную сторону рефлексии, снимает традиционное противопоставление рефлексии и опыта – рефлексия становится опытом, позволяет изобразить логическую структуру генезиса опыта, очищает концепцию опыта от психологических понятий, вводит критерий различения опыта и «не-опыта», позволяет избежать тавтологий при определении рефлексии и сознания. Такой подход помогает преодолеть «натурализм» и «идеализм» при репрезентации феномена образования.

Систематическое (высшее) образование в любой области знаний – это сперва анонимное формирование у субъекта иерархии различений, которые образуют логический каркас будущего, причем не только профессионального, опыта. «Различение различий» – путь самоконституирования субъекта, путь радикальной индивидуации через мышление, в конечном счете – привилегированный доступ к автономии и свободе мышления, а значит, действия. Индивидуация субъекта составляет главную цель образования. Если речь идет о высшем образовании, то параметры индивидуации будут связаны с теоретической способностью сознания. Отмеченная

¹ Цит по: Иван Блеха. Философия Яна Паточки – размышления о положении человека в мире и в истории. Авторизованный перевод с чешского Павла Прилуцкого, редактор русского текста перевода. А. Савин. Перевод выполнен по изданию: Ivan Blecha. Jan Patočka. «Votobia». Olomouc, 1997. S. 119–146.

выше схема потребления знания – утилизация, идеализация, догматизация – обуславливает приостановку различений, а значит приводит к натурализму знания. Таким образом, агрессивность сознания – продолжение агрессивности схемы трансляции знания.

Существует соблазн считать, что, например, увеличение доли тренинговых занятий в ходе психологического образования даст субъекту необходимое количество опыта и будет препятствовать процессу замещения опыта понятийными конструкциями. Такая стратегия сама по себе не станет эффективной, поскольку тренинговые занятия всякий раз опираются на некоторую парадигму опыта сознания. Представления же об опыте как таковом опять же транслируются той же самой схемой, чрезмерной власти которой желают избежать, создавая баланс теоретических и практических занятий. Фактически практика такого избегания сводится к тому, чтобы изгнать теорию, абстракции из опыта, за счет чего опыт снова станет живым и непосредственным. В таком случае опыт, который достигается в ходе психологического тренинга, превратится в совокупность кратковременных переживаний, не имеющих последствий за пределами актуального «здесь и теперь», кроме нарциссического удовольствия. Последнее в качестве результата образовательного процесса в высшей степени сомнительно. Возникает странный парадокс: академическая психология – вне опыта, а практическая психология, старающаяся преодолеть этот существенный недостаток академической психологии, оказывается «безмысленной». На мой взгляд, данный тезис выражает наиболее серьезную проблему организации психологического образования.

Не существует опыта вне каких-либо различений. Опыт – это всегда различение различий, а не вещей. Вещи различаются чем-то. Различению вещей, например различению психологии общей и социальной, социологии и психологии, расстройств внимания и расстройств воли учит теория. Она учит приводить «данное» в опыте в соответствие с готовой схемой. Опыт – это различение теоретической схемы и конкретного вида опыта, это приведение схемы в соответствие с многообразием опыта, это отклонение схемы, если она не чувствительна к многообразию опыта. Любая теория дает критерии для различения каких-то вещей, но только

опыт дает критерии для различения критериев выделения каких-либо различий.

Для иллюстрации вышесказанного рассмотрим характерную образовательную ситуацию, описанную С.Н. Колпаковым:

– Я проводил занятие – погружение по теме: «Модель. Идеальный газ как модель». В самом разгаре беседы (когда мы приводили примеры моделей, когда я пытался проблематизировать тему, задавать вопросы) одна девочка, повернувшись к ***, спросила: «А что появляется сначала: модель или реальный объект?» Конечно, я вспомнил сразу, как на другом подобном уроке-погружении в тему «Явление энергии» возникла аналогичная ситуация и прозвучал вопрос: «А когда человек спит, он тратит энергию или ей запасается?» В обоих случаях ситуация развивалась очень похоже. Дети стали спорить, высказывать предположения, приводить аргументы в пользу той или иной версии, и урок вдруг «пошел» сам, стал спонтанно развиваться. Мое присутствие в этот момент на уроке было совершенно необязательным, и, если бы я вышел из класса, никто бы этого, наверное, не заметил¹.

Вопрос, заданный в начале, вводит различие между темой урока и субъективным интересом.

Однако через некоторое время, когда одни и те же факты, одни и те же позиции стали повторяться, разговор стал утихать, взоры детей опять были направлены на меня. Им снова понадобился учитель. Но для чего?

Эффект повторения возникает тогда, когда различения приосланавливаются.

Потребность во мне, как в учителе, в данном случае заключалась в том, чтобы объяснить, что происходило сейчас, здесь. То есть предметом размышления стала не физика, а деятельность, точнее, наша совместная деятельность, случившаяся на уроке.

<...>

И мы стали думать вместе над тем, как оформить наши позиции. И размышляли мы не столько над самим явлением, а над тем, как (через что) каждый из нас увидел явление и проблему. Предметом нашей работы стало формирование пространства и предмета совместной деятельности. А для этого важно построение ответа на вопрос таким образом, чтобы все версии были взаимодополнительны друг к другу.

¹ Колпаков С.Н. Образование: случайность и предопределенность // Переход к открытому образовательному пространству: феноменология изменений (опыт гуманитарного исследования). С. 62–70.

Безусловно, проблемные ситуации возникали и раньше, но сейчас, сегодня случилось нечто совсем особенное. Во-первых, раньше источником проблемных ситуаций всегда был я: либо, ставил ее напрямую, либо создавал условия для возникновения вопроса. Я всегда знал, какую проблему будут решать дети. Здесь же вопрос родился, возник и был совершенно неожиданным для меня, пришлось над ним думать здесь и сейчас не только детям, но и мне самому. Во-вторых, особенностью стал тот факт, что вопрос не был обращен ко мне, к учителю. Он вообще не имел индивидуального адресата, а был обращен в пространство класса, к нам всем и выражал собой предложение: «Давайте подумаем вместе». Поэтому и я как учитель просто вынужден был стать одним из участников происходящего здесь и сейчас. Наверное, и партнером? В-третьих, удивительно, что возникающая ситуация заставила думать меня не только о предмете (физике), но и о том, что происходит в совместной деятельности? Что делать, когда прямо на глазах появляются, рождаются разные версии? Как вести себя педагогу, когда меня лишили функции «вещателя» информации, а заставили стать участником совместной деятельности. Заставили участвовать и организовывать процессы понимания, договаривания, осмысления, соорганизации. И, наконец, последний момент связан с тем, каким образом совместность, которая неожиданно стала предметом, связана с содержанием другого, моего предмета (физики). Что происходит с физикой, когда начинаешь ориентироваться в своей практике на ситуации возникающей совместности, что тоже значимо для меня.

Различения, возникшие на исходе самой ситуации, уже в ходе осмысления педагогом данного случая, это различие между физическим и нефизическим, между предметом как готовым тождеством и многообразием различий, которые могут спонтанно выделяться в свободной дискуссии.

Характерной реакцией на возникшее многообразие различий является следующее мнение:

Что я узнал, что понял, чему научился на физике? Я ничего не понял и мало что узнал, потому что мозг способен воспринимать только конкретную информацию, а все эти обсуждения проблемы, примеры идут не на пользу. Как можно по-своему понимать, если физика точная наука. Все уже открыто. Надо хорошо изучить, а потом что-то открывать. Мне не нравится, что кроме физики на уроках есть еще философия и психология. Рассуждать нужно на тех уроках, а здесь изучать только физику. Больше решать задач, готовиться к вузу. И не должно быть никакого выбора способа сдачи зачета, все должны знать, что положено по программе, и каждый должен сдать зачет и задачи по той или иной теме.

Представленный выше самоотчет позволяет говорить об элементарных проявлениях агрессивности сознания. Субъект желает наращивать однозначные сведения о предметах окружающего мира, но в рамках всегда одной и той же иерархии различений. Он сопротивляется различениям, которые стали множиться на уроке физики. Ученик не справляется с многоаспектностью учебной ситуации и самого предмета. Он хочет точности, однозначности, одним словом – простоты. Агрессивность здесь – это настойчивое удержание себя в рамках привычного опыта (уже имеющейся иерархии различений) и сопротивление дальнейшим различениям в сфере своего опыта. Агрессивность сознания – это всегда избегание новых возможностей смыслополагания.

Мы предлагаем различать три вида образовательного опыта: а) продуктивный, б) непродуктивный и в) регрессивный. Продуктивная ориентация опыта предполагает неагрессивное сознание, сознание, заинтересованное в продолжении различений. Это сознание, способное к переходам от судящей деятельности, результатами которой всегда являются идентификации случая и готовой схемы, к аналитике опыта, результатом которой являются трансформации границ опыта, выделение критериев каких-либо различений, а не только сравнений. Потому такое сознание – инициативное, творческое, чувствительное к смысловым оттенкам и многообразию «данного» в опыте, к различению оперативных и тематических понятий, задействованных в опыте. Таким образом, исток, или критерий опыта, – это различения в самом аналитическом опыте, т.е. в опыте различений. Разумеется, продуктивная ориентация опыта требует соблюдения баланса между областями различений и синтезов. Вытеснение различений синтезами делает сознание агрессивным: догматичным, односторонним, в крайнем случае – параноидальным. Аналитика, вытесняющая судящую деятельность, будет способствовать диссоциации предметного мира, единство которого является основой коммуникации.

Представленный в описаниях С.Н. Колпакова тип образовательного опыта характеризуется тем, что сознание нацелено на воспроизводство результатов различений, пусть каждый раз на «новый лад», но все же в рамках одной и той же иерархии первичных различений. Такое свершение опыта впоследствии станет

регрессивным, если эта стратегия станет «парадигмой» для большинства других видов опыта, которые случаются с данным субъектом. Пока же она только явно непродуктивна. Дефицит различий формирует идентичного (нормализованного, субординированного, законченного) субъекта, способного в новых контекстах бессознательно воспроизводить различия, достигнутые им в ходе образования. Режим образовательного процесса, формирующий дефицит различий, мы называем непродуктивным. В случае непродуктивного образовательного опыта различия воспроизводятся, в случае регрессивного – воспроизводится различенное, присутствует страх потерять освоенный ранее мир как иерархию различенностей. Чтобы воспроизводить различия, сначала их необходимо усвоить, т.е. обладать некоторой степенью открытости новому. Регрессивное поведение – это сопротивление различению различий, вытеснение аналитического опыта. В случае непродуктивной ориентации субъекта различия усваиваются внешним образом: существование субъекта и знание, которым он распоряжается, не сопрягаются надолго, а только для решения всякий раз конкретной задачи. Такой субъект ориентирован на настоящее и, одновременно, находится в зависимости от меняющихся условий среды. Регрессивный субъект чувствует посягательство новых различий, способных его изменить, и противостоит им. Соответственно, он привязан к прошлому. Продуктивная ориентация опыта характеризует опыт как многообразие различий и предполагает баланс между различиями и тождествами. Логику образовательного процесса, поощряющую продолжение различий, мы называем *продуктивной*. Такая организация трансляции знания высвобождает творческие способности и вводит субъекта знания в пространство индивидуации. Субъект «как текучее постоянство» возможен только в ситуации продолжения различий внутри многообразия опыта, точнее, конкретных видов собственного или чужого опыта. Различение различий – это гарантия опыта, залог автономии субъекта как от меняющихся условий существования (настоящего), так и от возможностей, к которым субъект оказался привязан случайностями своего рождения и воспитания (прошлого), и возможность радикальной индивидуации.

Продуктивная ориентация опыта, естественно, предполагает трансформацию принципа удовольствия. Как известно, обновлению сознания всегда предшествует испытание опытом. Если феномен испытания схватывается субъектом только в аспекте неудовольствия, субъект будет уклоняться от нового опыта, будет стремиться вернуть знакомый мир и встанет на путь непродуктивно-регрессивной ориентации опыта. Деформация опыта будет заключаться в замещении целого частью, превращении несамостоятельных частей опыта (аффектов неудовольствия) в самостоятельные. Продуктивное свершение образовательного опыта предполагает иную парадигму принципа удовольствия: удовольствие от испытания, в некотором роде удовольствие от неудовольствия, что *уже* предполагает различение себя актуального и себя будущего, различение самостоятельных и несамостоятельных частей опыта, одномоментных актуализаций психики и генезиса опыта. Опытный – не тот, кто многое пережил, а тот, кто многое различил в опыте многого.

2. Современный университет и исследовательское сопровождение образовательных проектов и программ (на примере областной Программы эксперимента по подготовке введения профильного обучения в Томской области)

Изменение исследовательской деятельности
в современном университете

Исследовательская деятельность с первых моментов существования университета и по сегодняшний день остается базовой наряду с профессиональным обучением. Эта взаимосвязь является определяющей в теории университетского образования¹. Первые университеты, ориентируясь на традиции античного образования и первые философские школы Платона и Аристотеля, большое

¹ Захаров В.И., Ляхович Е.С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994

внимание уделяли вопросам онтологического и гносеологического характера. Исследование замыкалось на фигуре лектора, который, подобно Аристотелю в гимнасии «Ликей», диктовал своим ученикам книгу, над которой работал. Исследовательская работа первых профессоров и приават-доцентов европейских университетов была напрямую связана с лекторской деятельностью. Это могла быть либо систематизация знаний о мире, носивших энциклопедический характер, либо формирование и развитие собственной теоретической концепции, систематизация результатов собственных исследований.

Изменение философско-методологических подходов к пониманию мира, его познанию существенно повлияло на изменение исследовательской деятельности и профессионального образования. Такая взаимосвязь выражена в исторической типологии университетов: схоластический, гуманитарный, неогуманитарный, исследовательский, проектный¹.

Речь идет не только о том, что изменяются методологические основы науки, принципы гносеологии, методики исследования. Изменяются и само содержание исследовательской деятельности, ее социальная организация, статус, ее объекты и предметы, цели и задачи. Определяя социокультурную роль науки и университетского образования как интеллектуализацию жизни, принятия решений, общественных отношений, отметим, что современный университет обретает новые характеристики именно в новых подходах к организации исследовательской деятельности в условиях развития проектной культуры.

Развитие социальных наук, возникновение новых направлений исследований и профессиональной подготовки, в том числе специалистов в области управления, актуализируют постановку вопроса о том, как организуются исследования социальной практики. Исследования социальной практики в нашей стране дело достаточно новое и насчитывает всего несколько десятилетий. И дело здесь не только в том, что в России было мало ученых или не было такой потребности. Причина заключается в том, что любое ис-

¹ Никитин В.Н. Исторические модели университета // Вопросы методологии. 1991. № 2.

следование в социальной практике вторгается в область идеологии и политики – формирует, оппонирует, поддерживает и т.п. В период авторитарно-командной системы государственного управления быть исследователем социальных процессов представляло большую опасность. На протяжении долгого времени представители гуманитарного и социального знания должны были проводить только такие исследования в социальных практиках, которые бы отвечали официальной политике, иначе они становились маргиналами и диссидентами. Именно такой создавшейся ситуацией объясняется факт отставания исследований социальных практик от развивающейся общественной ситуации.

В современной ситуации становления демократических механизмов управления политика становится достоянием широких общественных кругов, в том числе и научных. В этой связи активно развивается такая сфера научного познания, как исследование социальной, а в нашем случае образовательной, практики. Этим объясняется активное участие профессорско-преподавательского состава, молодых исследователей и студентов к организации подобных исследований. Результаты этих исследований могут быть востребованы разными субъектами, начиная от инициативных групп и заканчивая управленческими структурами. Хотелось остановиться на следующем вопросе: каким образом должно быть организовано исследование в рамках региональных проектов и программ, имеющих официальный статус? Также мы представляем опыт разработки проекта исследовательского сопровождения областной программы введения профильного обучения.

Почему необходимо исследовательское сопровождение образовательных проектов и программ?

Современное российское образование переживает непрерывное обновление. Инициирование процессов обновления происходит как по вертикали, так и по горизонтали. Эти организационные каналы изменений то идут параллельно, то вступают в противоречие друг с другом из-за сложности совмещения целей, ценностей, идей, представлений. Таким образом, сложность совмещения этих двух организационных каналов нововведений, реформирования,

модернизации, представляет сегодня одну из базовых проблем управления изменениями. Выражение этой проблемы в повседневной жизни тех, кто работает в образовании, или тех, кто проявляет интерес к системе образования (в том числе и потребителей образовательных услуг, а в широком смысле – общественность), находит в оппозиции различных групп, которая проявляется либо в форме научной дискуссии, либо в инновационной конкуренции, либо в борьбе за власть, либо в общественном конфликте интересов и пр. Так или иначе, обнаруживается различное видение образования, и в частности общеобразовательной школы, видение путей достижения этого образа будущего.

Начатая программа модернизации российского образования, выраженная в Концепции модернизации российского образования и других программных документах Министерства образования РФ (2000–2004 гг.), преследовала цель обновления школы с целью повышения качества образования, в понимании которого было преодолено качество успеваемости или качество усвоения образовательных стандартов, программ и пр. Качество подразумевало комплекс условий, средств, ресурсов и результатов, удовлетворяющих потребности личности, общества и государства. С целью качественных изменений предпринят ряд радикальных нововведений: Единый государственный экзамен, новые стандарты образования, профильное обучение, реструктуризация сети общеобразовательных учреждений, общественно-государственное управление и пр. Несмотря на идеологическое единство указанных линий и сходство организационных форм и средств, сами направления модернизации были представлены автономно. В этом коренилась методологическая ошибка модернизации. Проекты изменений были разобщены и ориентировались на методологически несоразмерные единицы, которые относились либо к базовым, либо к обеспечивающим процессам системы образования. Так, новые стандарты, профильное обучение должны были серьезно отразиться на базовом процессе, а реструктуризация, ЕГЭ, общественное управление – обеспечивать эти изменения. Однако, будучи заданными автономно, и приоритетно обеспечивающие процессы потеряли свою содержательность, стали умушлять сложившуюся «до-модернизируемую» ситуацию в

образовании, тем самым обостряя все имеющиеся противоречия. В итоге – резкая критика и недоверие.

Следующая методологическая ошибка модернизации заключалась в том, что, несмотря на заявление о качестве образования, удовлетворяющем потребности общественности и государства, как и в предшествующие годы реформирования, предлагаемые нововведения отвечали потребностям отдельных профессиональных групп, воплощению их видения качества образования, путей его достижения. В итоге вертикальный канал изменений стал приоритетным, а поддержка и развитие горизонтальных каналов происходили локально. В итоге оказалось, что основной проблемой модернизации стало видение образа будущего отечественной школы, ее современного облика.

Исследователями в области управления изменениями установлено, что примерно 70 % программ и проектов не достигают результатов, более 50 % сворачиваются уже на начальных этапах¹. Качественное исследование (фокус-группа с директорами и заместителями директоров общеобразовательных учреждений, март 2004 г.) выявило, что российское образование не представляет исключения. Из 20 опрошенных директоров 85 % директоров школ сказали, что ни один из проектов, представленных в вышестоящие органы управления, ни одна программа развития ОУ не реализуются таким образом, как это представлено в программе. На вопрос о том, достигнуты ли планируемые результаты в представляемых проектах и программах, 60 % директоров отвечали, что данные результаты либо вовсе были пересмотрены, либо достигнуты в меньшей степени; 25 % считают, что результаты в большей степени достигнуты, но при этом были внесены корректировки в организационные условия, формы, средства и пр.; 15 % директоров отметили, что само представление о результате и путях его достижения существенно менялось в процессе деятельности, при этом базовые идеи, цели и ценности остались прежними. В качестве причин, оказавших влияние на изменение результата, опрашиваемые называют следующие: «новые указания сверху», «отсутствие финансовых, мате-

¹ *Танец перемен: Новые проблемы самообучающихся организаций* / Под ред. П. Сенге; Пер. с англ. М., 2003. С.6.

риально-технических или кадровых ресурсов», «исчезновение энтузиазма, который был при разработке проекта», «нехватка времени для реализации проектов и программ», «встреча с новыми педагогическими идеями, разработками, моделями, опытом», «большой поток отчетности отрывает от работы над реализацией проекта», «программа есть, а мы не знаем, что делать дальше». Выяснилось, что очень часто разработка проекта или программы является реализацией амбиции директора, вызвана необходимостью директору школы повысить свой разряд в ходе квалификационной аттестации, либо желанием выиграть в конкурсе проектов или программ, либо тем, что наличие такой программы предъявлено как условие при аттестации образовательного учреждения. Таким образом, этот разрыв в образовании проявляется с большей очевидностью, чем в указанном источнике, где реализация образовательных программ является проблемой видения. Видение – это система целей, ведущих идей, ценностей, выраженных в доступной для понимания и трансляции форме. «Это живое выражение смысла, или понимания, разделяемого многими, и их преданности общему делу» – пишут авторы курса менеджмента международной программы MBA¹. Видение объединяет людей, способствует развитию инициативных команд, соорганизации и координации их действий. В этом смысле приоритет в управлении программами и проектами изменений, начиная с разработки, не столько в детальном описании целей, задач, результатов и каждого шага, сколько в формировании и распространении видения нового состояния образовательного процесса, образовательных результатов, в целом образовательного учреждения.

В современном менеджменте определяются следующие пути решения указанной проблемы:

- краткость, лаконичность и доступность программных документов;
- определенность видения как образа будущего, его адекватность современной ситуации, интересам вовлеченных сторон;
- опережающее обучение персонала;

¹ Вейл П.Б. Лидерство, основанное на видении // Курс MBA по менеджменту / под ред. Р. Алена.; Пер. с англ. М., 2004. С. 33.

- вовлечение в процесс разработки как можно большего числа сотрудников;
- выявление и поддержка инициатив;
- непрерывное и открытое обсуждение проблем, корректировка проектов и программ.

Таким образом, в процессе управления изменениями меняются люди, меняются интересы заинтересованных сторон, и как следствие меняется, развивается сама программа или проект. Успех программы определяется тем, насколько в самом начале и на протяжении всей ситуации изменений ее участники, заинтересованные стороны разделяют общее видение.

Большую роль в формировании видения играет исследование изменяющегося объекта на самых разных этапах, начиная с разработки проекта. Исследовательское сопровождение становится механизмом развития самого содержания проекта или программы, представляет основания для корректировки действий, развития идеи. Недаром в докладе экспертов Всемирного банка отмечается, что одной из проблем модернизации российского образования является низкий потенциал исследовательских работ в этой области¹.

Мы отмечали выше, что исследование социальных практик активно влияет на политику. Практическое же применение исследований проявляется в использовании результатов в разработке и принятии управленческих решений. В этой связи, исследование и управление дополняют друг друга. Исследование не только представляет материал, обеспечивающий управленческие решения, но и формирует саму практику управления. Этот тезис мы последовательно рассмотрим на материале Программы эксперимента по подготовке и введению профильного обучения на старшей ступени общего образования Томской области².

Исследовательское сопровождение разработки
программы эксперимента по подготовке
и введению профильного обучения в Томской области

¹ Модернизация российского образования: достижения и уроки. М., 2004. С. 13.

² *Программа эксперимента по подготовке и введению профильного обучения в Томской области* / Сост. А.О. Зоткин // Организация профильного обучения в Томской области. Томск, 2004.

Переход на профильное обучение является одним из направлений модернизации российского образования, который проводится на основании концепции Министерства образования РФ с 2001 г. Основные цели перехода на профильное обучение следующие:

- обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования¹.

Содержание нововведений заключается в изменении стандарта образования (выделение базового и профильного уровня), учебных планов общеобразовательных учреждений (разработка учебных планов образовательными учреждениями для каждого конкретного профиля), организационных форм – профильные классы, сетевая организация профильного обучения во взаимодействии с образовательными учреждениями различного типа, с научными и культурно-просветительскими организациями, сопровождение индивидуальных образовательных программ, дистанционные формы и пр.

Сущностной характеристикой изменений в старшей школе, по нашему мнению, должно стать появление возрастной специфики на старшей ступени общеобразовательной школы по отношению к другим ступеням образования. А именно, для данной возрастной группы учащихся характерно доминирование процессов личностного и профессионального самоопределения. Таким образом, ос-

¹ Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2003.

новным результатом старшей школы должна стать не столько подготовка к успешному продолжению профессионального образования (иначе говоря, «подготовка к поступлению в вуз»), сколько осознанный выбор профессионального образования.

Изучение материалов периодической печати, наблюдения за обсуждением вопросов профильного обучения на совещаниях и семинарах работников общего образования позволило определить различные видения и представления о самом профильном обучении, его целях и результатах.

Первый и наиболее распространенный вариант видения. Профильное обучение – подготовка к высшему профессиональному образованию (а точнее, к поступлению в вуз), углубленное изучение предметов в особых специализированных классах, для обучения в которых осуществляется отбор, в связи с чем основной областью изменений является учебный план (распределение часов в учебном плане в соответствии с выбранными профилями).

Второй вариант. Профильное обучение – система довузовской подготовки и профессиональной ориентации, в связи с чем профиль связывается с конкретными специальностями, либо факультетами, либо вузами. Профильное обучение представляется как новая, качественно более высокая образовательная услуга. Основной областью изменения здесь, помимо учебного плана, становятся учебные программы, кадровая политика.

Третий вариант. Профильное обучение – качественно иная ступень общего образования, характеризующаяся обеспечением перехода от общего образования к высшему (обеспечение выбора вуза, формирование навыков самостоятельной учебной работы, пропедевтическая подготовка, использование элементов вузовского обучения), расширением образовательных ресурсов для личного и профессионального самоопределения (возможности смены и выбора курса, программы профильного обучения, образовательного учреждения, образовательных услуг, в том числе на дистанционной основе, в соответствии с собственными потребностями и интересами). В данном варианте областями изменений становятся организация самого образовательного процесса, его формы и технологии. Изменяется жизнь и статус учащегося старшей школы.

Если переход на профильное обучение будет ограничен только первым и вторым вариантами видения, то мы прогнозируем, что качественных изменений в старшей школе не произойдет. И в этом смысле проблема готовности старшеклассника к выбору дальнейшего образования, выбору учреждения профессионального образования оказывается нерешенной. На это указывают сомнения родителей и учащихся: «А если мой выбор обучения в профильном классе окажется неверным, время и силы будут потрачены зря». Угроза того, что общественность в этой ситуации предъявит иск системе образования, очень высока. В связи с этим только в условиях постепенной реализации третьего видения профильного обучения становится возможным снижение риска введения профильного обучения и обеспечение успеха программы эксперимента.

Социальная функция, связанная с подготовкой к профессиональному образованию, с подготовкой к вузу, не снимается, однако и не решается напрямую, через прямые формы подготовки/прикрепления. Наоборот, она решается через пробу/самоопределение. А изменение в учебных планах и программах – это средство обеспечения этого пространства проб и самоопределения.

В случае усиления сложившейся ситуации усиливается дифференцированно-селекционный характер образования под новым брендом – «профильное обучение», что способствует усилению противоречий в старших классах, делает старшую школу (как и в случае с ЕГЭ) зоной конфликта и разменной картой для разных позиционных групп как в системе образования, так и вне ее. Таким образом, имеется риск дискредитации идеи профильного обучения, возвращения к прежней, унифицированной системе обучения в старшей школе.

Восстановление оснований изменения старшей школы позволяет исследовательское сопровождение и аналитика происходящих изменений.

Следуя идеологии открытого образовательного пространства, разработка программы эксперимента происходила на основе инициативных заявок, представленных образовательными учреждениями. Заявка включала указание на тему, проблему и цели опыт-

но-экспериментальной работы, основное содержание изменений в старшей школе, результаты.

На данном этапе была создана аналитическая группа (С.Л. Бурягин, Л.Н. Демидова, Н.Л. Егорова, А.О. Зоткин, И.В. Крыхтина). Аналитика сложившейся ситуации строилась на основе поданных заявок, в которых потенциальные участники представили анализ потребностей местного сообщества, родителей и учащихся во введении профильного обучения, а также собственное видение (цели, задачи, ведущая идея, содержание) профильного обучения. В адрес региональной стратегической команды, созданной с целью управления разработкой и реализацией Программы, поступило 83 заявки, в числе которых 5 заявок от вузов (представлены ТГУ, ТГПУ, ТУСУР), 22 – от школ г. Томска, 13 – от школ г. Северска, 2 – из г. Стрежевого, 18 – от районных школ, 19 – от сельских школ. Из общего числа заявок две поданы от образовательных территориальных округов и шесть от ОУ, где созданы районные ресурсные центры.

Сам факт активности большого количества коллективов-инициаторов указывал на повышение актуальности разработки областной программы эксперимента, направленной на организацию совместных действий различных образовательных структур. Проведенный анализ показывает, что коллективы-инициаторы имеют ряд потребностей в научно-методическом, нормативно-правовом и организационно-управленческом сопровождении данного нововведения. Коллективы по-разному определяют характер деятельности, в связи с этим предлагается сформировать две группы участников Программы: группу опытно-экспериментальных площадок и группу пилотных площадок. В первую группу определены образовательные учреждения, которые организуют экспериментальную работу в соответствии со сложившимися методологическими требованиями к организации эксперимента, ко второй – образовательные учреждения, которые организуют внедрение имеющихся разработок. Данное разделение обусловлено следующими причинами.

Во-первых, большинство инициаторов испытывают трудности в определении собственной специфики внедрения профильного обучения, что выражается в широте формулировки темы опытно-

экспериментальной работы, в прямом переносе целей из федеральной концепции профильного обучения без какой-либо конкретизации, а также в расплывчатом определении результатов опытно-экспериментальной работы.

Во-вторых, изменение содержания образования в заявках представлено механистично, через изменение учебных планов, не отражает в полной мере идеологию Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования Министерства образования РФ, одним из тезисов которой является: «Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса». Изменение содержания образования должно предполагать изменение методологии его построения – актуализацию личного опыта, актуального «я» ученика как важного условия осознанного развития собственных способностей в направлении профессионализации. Речь не идет о формировании профессиональных навыков, что соответствовало бы концепции раннего профессионального или допрофессионального образования. Речь идет о развитии интереса, способностей, мировоззрения, личных целей и ценностей в направлении профессионализации, что соответствует логике общего образования на его последней ступени – ступени перехода к профессиональному образованию. Лишь только в 10 % заявок данная линия изменения содержания образования представлена в полной мере. Экспертами дан подробный анализ проявления личностно-ориентированной направленности по нескольким позициям, который необходимо использовать при разработке программ эксперимента, усиливая теоретико-методологическую линию введения профильного обучения.

В-третьих, заявки отражают разнообразие сетевых моделей организации профильного обучения. Отмечена не только специфика организационных моделей, но и разнообразие типов ресурсов, которые являются условием для кооперации образовательных учреждений. Это объединение ценностно-смысловых, кадровых и организационно-управленческих ресурсов. Сетевое взаимодействие представляется либо как партнерская сеть инновационного педагогического сообщества, либо как объединение школ вокруг сильного центра, либо как организационная структура в рамках образовательного территориального комплекса или районного ресурсно-

информационного центра. Представленное разнообразие отражает сложность становления организационно-педагогических условий их создания и развития. Авторы заявок отмечают сложности нормативного и организационно-управленческого характера, необходимость решения возникающих проблем на региональном уровне.

В-четвертых, профилизация обучения предполагает качественные изменения в системе взаимодействия учитель – ученик, профессиональной позиции педагога, в становлении новой системы ролевого взаимодействия. Изменение профессиональной позиции, по нашему мнению, представляет собой изменение ценностно-смыслового содержания деятельности (мировоззренческого и мотивационно-целевого компонентов), роли (перераспределение функционального и предметно-содержательного компонентов) и поведения. Диапазон возможных профессиональных позиций педагога старшей школы при введении профильного обучения расширяется. Он может быть и мастером, и консультантом, и экспертом, и фасилитатором, и тьютором. Только примерно в 14 % заявок предполагается создание условий для изменения профессиональной позиции педагога, освоения педагогами старшей школы новых ценностно-целевых, функциональных и предметно-содержательных компонентов деятельности.

В-пятых, актуальным становится использование разнообразных образовательных технологий в профильном обучении, определение специфики их использования в новых ценностных и целевых аспектах обучения. В 5 % заявок вообще отсутствует указание на использование образовательных технологий, в 85 % есть указания на их использование только в информационной части, в 10 % заявок указывается на использование образовательных технологий при разработке элективных курсов, календарно-тематическом планировании профильных курсов. Как известно, для разработки новых курсов, освоения профильных и элективных курсов педагоги старшей школы должны владеть современными образовательными технологиями, а поэтому в рамках областной Программы данному вопросу необходимо уделить должное внимание.

Осознавая, что успех таких масштабных нововведений определяется уровнем понимания и реализации его ценностно-смыслового содержания и целевой направленности, аналитическая

группа предложила разработать программу психолого-педагогического, методологического и методического обеспечения введения профильного обучения.

Также на данном этапе проведен анализ имеющихся ресурсов (опрос экспертов, анализ аналитических отчетов за предшествующие годы)¹. В результате сделан вывод о том, что на протяжении 1990-х гг. и по сегодняшний день в Томской области рядом общеобразовательных учреждений ведется целенаправленная работа по профилизации, дифференциации и индивидуализации обучения. Значительный опыт в решении этой проблемы накоплен в общеобразовательных учреждениях № 1, 6, 7, 11, 12, 14, 18, 16, 24, 29, 32, 36, 49, 53, 55, 56, школе «Эврика – развитие» г. Томска; школах № 3, 4 г. Стрежевого; школах № 2, 7 г. Колпашева, школе № 2 г. Асино; Самусьском лицее, Тимирязевской школе Томского района, школах № 1, 2 с. Кожевниково, школах № 1, 2 с. Молчаново, школах № 1, 2 с. Каргасок, Парабельской СОШ и многих других общеобразовательных учреждениях Томской области.

Переход на базисный учебный план Томской области с 1993 г. стимулировал процесс дифференциации и индивидуализации обучения. По линии Томского областного института повышения квалификации работников образования (в дальнейшем ТОИПКРО) велась и ведется целенаправленная работа по созданию экспериментальных площадок по профильному и уровневому обучению, работала Школа опытно-инновационной и экспериментальной работы (1992–1994 гг.), создавались базовые школы ТОИПКРО (1998–1999 гг.), экспериментальные школы по профильному обучению (2003 г.), готовились и готовятся методические рекомендации по преподаванию федеральных и региональных учебных предметов в условиях дифференциации обучения, регулярно проводятся в рамках августовских совещаний секции по базисному учебному плану, дифференцированному обучению. В 2003–2004 гг. в ТОИПКРО была развернута работа по созданию пакета элективных курсов, проведено 12 семинаров в муниципальных системах образова-

¹ Материалы предоставлены Л.Н. Дударевой, А.О. Зоткиным, А.И. Купцовым, Н.А. Лахтиковой, А.И. Пановым, Т.А. Сазановой, О.В. Шушпановой.

ния по проблеме предпрофильной подготовки и профильного обучения (Л.Н. Дударева, Е.Е. Змеева, Н.Ф. Булгакова, Л.А. Аникина, А.В. Розина и др.).

Начиная с 1995 г. инициативная группа, созданная на базе школы «Эврика-развитие» и включающая ведущих специалистов Москвы и Томска, ведет работу по созданию инновационной концепции индивидуализации, в основание которой положено сопровождение индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных программ (руководитель Т.М. Ковалева). Результаты работы группы обобщены в материалах ежегодной тьюторской конференции (в 2004 г. состоялась IX конференция), собраны теоретические, опытно-экспериментальные и методические разработки.

В Томской области накоплен богатый опыт разработки авторских учебных программ, научно-методического сопровождения этой работы. Высокий научный потенциал Томской области позволяет выйти на высокий уровень программно-методических продуктов, включая разработки новых курсов, которые были представлены томскими авторскими группами в рамках проекта Национального фонда подготовки кадров. НФПК – организация, которая реализует проекты в рамках модернизации российского образования при совместной работе с Министерством образования и науки РФ, финансирование которых осуществляется из средств государственного займа Правительства РФ. («География человеческих ресурсов» – И.Д. Проскуровская, А.А. Попов; «Английский язык» – Н.В. Муха). В настоящий момент этими коллективами подготовлены программы и учебно-методические комплексы, которые скоро будут изданы. На региональном уровне специалистами ТОИПКРО совместно с педагогами образовательных учреждений разработано 111 программ элективных курсов и пособий для предпрофильной подготовки. ТОИПКРО разработаны «Основные направления ОЭР по введению профильного обучения» (А.И. Купцов, Л.Н. Дударева, Е.Е. Змеева, Т.А. Сазанова).

В образовательном процессе активно используются метод проектов, технологии организации проектной деятельности учащихся. Учащиеся разрабатывают, реализуют и представляют различного типа проекты: исследовательские, социальные, социокультурные,

технические. Обобщен опыт и разработана методика организации проектной деятельности (руководители И.Ю. Малкова, Н.Р. Огнева, Т.В. Якубовская и др.). ОГУ РЦРО в рамках Комплексной программы «Новая цивилизация», Всероссийской акции «Я – гражданин России» (руководители Н.П. Лыжина, Л.А. Будкова и др.) распространяет технологии социального проектирования. Проектная деятельность является важным условием реализации пробных действий учащихся, обеспечивающих профессиональную ориентацию и выбор дальнейшего пути в образовании.

На протяжении последнего десятилетия в каждом районе Томской области создана система довузовской подготовки, ведутся занятия по углублённому изучению предметов с привлечением лучших кадров высшей школы и местных ресурсов.

Разработан и апробирован учебно-методический комплекс «Планирование карьеры» (разработчики Л.Ю. Ковалева, Н.Р. Огнева), который имеет большое значение для психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки и профильного обучения. Подготовлены специалисты, обобщен опыт работы педагогов и психологов. Курс получил широкое распространение на территории Томской области.

Работает сеть ресурсно-информационных центров, созданных в рамках регионального проекта «Развитие единого информационно-образовательного пространства Томской области» (В.П. Демкин, В.И. Корнеев, Г.В. Можаяева), который реализуется при совместном участии ТГУ и департамента общего образования администрации Томской области. Так создаются условия для дистанционного обучения и образования, ресурсные центры обеспечиваются комплектом учебных мультимедийных материалов. Продолжается техническое оснащение центров для принятия и отправки информации.

В рамках программы реструктуризации сети образовательных учреждений в сельской местности созданы образовательные территориальные округа, которые ведут активную работу по кооперации ресурсов. Накоплен опыт сетевого взаимодействия, имеются условия для внедрения сетевых моделей профильного обучения.

Таким образом, имеющийся задел позволяет интегрировать ресурсы для введения профильного обучения в образовательных учреждениях Томской области.

Благодаря проделанной работе была создана модульная программа эксперимента, проведена коррекция тематики, ожидаемых результатов, определены основные мероприятия по формированию и развитию концептуальных оснований введения профильного обучения.

Разработка программы исследовательского сопровождения эксперимента по подготовке и введению профильного обучения в Томской области

Ключевым моментом в управлении областной программой эксперимента является мониторинг. Существующий опыт организации мониторинга крупномасштабных проектов в образовании показал, что основное внимание уделяется статистическим показателям, которые отражают выполнение намеченного плана. Предлагаемый мониторинг не дает представлений о реальных изменениях в базовом процессе системы образования – изменения содержания и результатов образовательного процесса. Поэтому выводы относительно мониторинга касаются не столько развития общего видения, концептуальных оснований программы, сколько условий организации эксперимента. Результаты эксперимента в этом случае не подаются описанию (см., например, материалы мониторинга эксперимента по совершенствованию содержания и структуры образования¹).

Интересным представляется опыт организации мониторинга в рамках мегапроекта «Развитие образования в России» (Институт «Открытое общество», фонд Сороса – Россия, 2000–2003 гг.)². Мониторинг включал комплекс мероприятий, в которых использовались различные методики – сбор статистического материала, отчетные материалы, экспертные оценки, исследования на основе метода кейс-стади (Case-study). Данная модель эксперимента спо-

¹ *Мониторинг эксперимента*. М., 2003.

² *Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования* / Под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. М., 2003.

способствовала непрерывному развитию основных идей региональных проектов, проведению корректировки предлагаемых изменений, что способствовало динамическому формированию общего видения.

Рассмотрение опыта организации мониторинга образовательных проектов привело нас к различению двух способов управления проектами и программами – обеспечения и сопровождения. Данные способы задают логику разработки программы мониторинга, позволяют понять место и роль исследовательского сопровождения, предложения о сотрудничестве с университетом.

Обеспечение предполагает, что проект уже разработан, утвержден план его воплощения в жизнь, и задачей управления становится создание необходимых условий для реализации проекта. Таким образом, обеспечение как способ управления проектами и программами имеет следующие характеристики:

- Движение происходит от создания условий к запуску процесса.
- Разработка централизована, низкая степень привлечения непосредственных исполнителей и инициативных групп.
- Проект имеет низкую динамику развития проекта, программы (частичные и локальные корректировки в ситуации сопротивления).
- Процесс разворачивания проекта предполагает жесткую структуру управления.

Возникновение и развитие практики *сопровождения* обусловлено пониманием процесса развития как динамического процесса изменения деятельности, в которой одновременно изменяются субъекты изменений и сам объект изменений. В связи с этим можно выделить следующие особенности управления:

- Движение от вовлечения людей и запуска проекта к совместному созданию условий.
- Децентрализация разработки, соединение процесса разработки и обучения людей.
- Высокая динамика развития проекта (системное изменение видения и системные корректировки рисков).
- Гибкая, нелинейная структура процесса.

Обеспечение определяется линейной последовательностью проведения исследования, которая отвечает структуре классиче-

ского исследования: 1-й этап – анализ ситуации и формулировка проблем; 2-й этап – анализ прототипов и теоретических моделей; 3-й этап – оценка результатов. Для практики сопровождения характерно нарушение линейной логики, постоянное возвращение к анализу ситуации, в связи с чем процесс можно представить в виде концентрической диаграммы (рис. 1).

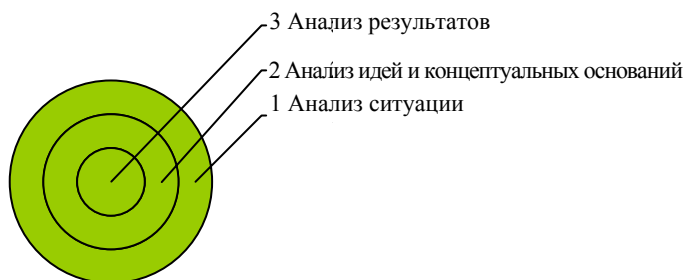


Рис. 1. Динамика исследовательского сопровождения

После различения способов управления проектами и определения специфики и динамики исследовательского сопровождения и аналитики мы провели сравнительную характеристику мониторинга (табл. 1). Для сравнения нами взяты такие основания для различения, как функции, цели, преимущественные методы, применение в практике управления данным проектом, тип управления. В результате сделан вывод о том, что практика сопровождения характерна для проектов, которые основаны на инициативе и носят децентрализованный, открытый характер, в связи с чем становится необходимым исследование изменяющегося объекта на основе комплекса различных методов исследования.

Конкретизация требований к мониторингу эксперимента на профильное обучение основывалась на определении возможных вариантов применения собранной информации и аналитики. Проведение семинара с участниками эксперимента позволило выделить следующие варианты:

- Создание общей картины изменений.
- Сбор информации об опыте на местах.
- Снижение рисков редукции эксперимента к внешним изменениям.

- Развитие педагогического содержания эксперимента.
- Обеспечение связи с общественностью.
- Аргументация в пользу эксперимента для губернатора, министерства, правительства, президента.

Т а б л и ц а 1

Сравнительная характеристика моделей мониторинга

Основание	Мониторинг в логике обеспечения	Мониторинг в логике сопровождения
Функция	Контроль	Диагностика и аналитика
Цель	Отслеживание реализации плана, требований, планируемого результата	Изучение изменяемого объекта
Методы	Отчеты, инспекционные проверки	Комплекс количественных и качественных методик
Применение	Исправление отставаний или ошибок, частичная корректировка проекта	Развитие содержания проекта (школьный, региональный уровни), обучение, обобщение опыта, связь с общественностью
Тип	Централизованный, закрытый	Централизация и децентрализация, открытый

Рабочая группа¹, разрабатывая дизайн программы мониторинга, предложила следующую структуру:

1. Общий раздел. Формализованная единая матрица и комплекс прилагаемых методик.
2. Исследовательский раздел. Тематические срезы по группе образовательных учреждений (сетевые и индивидуальные программы, использование технологий, комплексов и пр.).
3. Раздел ОУ. Рекомендации по разработке программы мониторинга для ОУ.

Основой общего раздела является базовая таблица мониторинга. Рабочей группой разработаны аналитические линии, критерии аналитики и оценки изменений, которые станут основой для организации (табл. 2).

¹ В рабочую группу вошли Л.Н. Антропьянская, И.О. Дмитриев, Н.Л. Егорова, А.О. Зоткин, Н.В. Муха и др.

Т а б л и ц а 2

Базовая таблица мониторинга

Аналитические линии – предмет анализа	Показатели	Измерители
1	2	3
Ученик – образовательные результаты	Умение делать обоснованный выбор Умение планировать свое образование Умение выбирать образовательные средства Умение систематизировать, представлять и оценивать свои достижения Академическая успешность по программам профильных дисциплин Решение комплексных проблемных задач	Анкета учащихся Форма отчета
Учитель – педагогическая деятельность	Изменение профессиональной позиции (мастер, эксперт, консультант, тьютор, фасилитатор). Использование современных образовательных технологий. Совершенствование системы и методики оценивания, аттестации учащихся. Степень вовлеченности в изменения. Наличие разработок. Динамика социального статуса. Стабильность/текучесть кадров	Тест для педагогов Форма отчета
Образовательное учреждение – изменение образовательного пространства в старшей школе, появление специфики в отношении других ступеней общего образования	Наличие в учебных планах разных типов курсов по выбору (профессионально-ориентационные, метапредметные, прикладные и пр.) Условия для использования учащимися дополнительных образовательных ресурсов, их интеграция с образовательной программой ученика, группы, ОУ Появление новых организационных форм в школьной жизни старшеклассников (образовательные события, традиции, «места проявления инициатив» и пр.) Создание механизмов управления изменениями (экспертиза, принятие решений, вовлечение общественности и пр.)	Экспертная оценка Форма отчета

1	2	3
Местное сообщество – социальные эффекты, видение нового качества образования со стороны общественности	Степень удовлетворенности образовательных потребностей населения со стороны общественности Степень доступности образования (снижение отсева, незанятости) Степень привлечения представителей местного сообщества к управлению ОУ, в образовательный процесс Здоровье учащихся (снижение перегрузок) Динамика групп риска (правонарушители, наркомания, алкоголизм) Снижение риска ошибки в выборе вуза (отсев из вуза в первый-второй годы обучения) Снижение расходов на внесистемные услуги (репетиторство)	Анкета Форма отчета

Определены основные линии мониторинга: ученик – образовательные результаты; учитель – педагогическая деятельность; образовательное учреждение – изменение образовательного пространства в старшей школе, появление специфики в отношении других ступеней общего образования; местное сообщество – социальные эффекты, видение нового качества образования со стороны общественности.

Таким образом, мониторинг должен позволить определить изменения в базовом процессе старшей школы – образовании и в способах их достижения. В качестве методов сбора информации предлагаются анкеты, тесты, экспертные оценки, а также статистические отчеты по специально разработанной форме.

Второй раздел – исследовательские срезы. Предполагается, что для проведения мониторинга будут привлечены исследователи по следующим направлениям:

- Изменение содержания образования.
- Развитие проектной деятельности учащихся.
- Модели и условия эффективности сетевой организации профильного обучения.
- Модели сопровождения индивидуальных образовательных программ.

- Использование технологий развития навыков самостоятельной учебной деятельности.
- Изменение педагогической деятельности.

Большое внимание будет уделяться сотрудничеству с университетом через совместные проекты, гранты, сотрудничество с аспирантами и докторантами.

Третий раздел – самостоятельные исследования образовательных учреждений. Этот раздел представляет творчество педагогических коллективов. Администрации школ заинтересованы в проведении исследований, способствующих развитию педагогического коллектива и образовательного учреждения в целом. Такое исследование требует научного сопровождения. Для обеспечения этой работы предполагается создание школы исследовательского сопровождения эксперимента по профильному обучению.

Таким образом, сопровождение как способ управления образовательными проектами и программами требует исследовательского сопровождения. Такое сопровождение становится возможным и эффективным при сотрудничестве и взаимодействии с университетами, что позволяет самому университету обогатить практику исследований и профессионального образования в современных условиях.

3. Подходы к содержанию и организации проектного обучения в высшей школе

В процессах модернизации высшего и общего образования явно выделена линия изменения содержания образования и обозначены пути его развития. Один из них базируется на деятельностном подходе к пониманию содержания образования, в котором его качества связывают с развитием компетентностей преподавателей и студентов, учащихся и педагогов. Поскольку компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности, представляя собой «меру включенности человека в деятельность»¹, то интерес к проектированию, проектной деятельно-

¹ Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / Под ред. А.В. Великановой. Самара, 2001/

сти в высшей школе, классических университетах не случаен. Сегодня именно проектирование, включенность участников обучения в проектную деятельность может изменить предметность и содержание образования. Традиционный подход к пониманию содержания образования – «передача кратких основ наук, педагогически адаптированных» (В.В. Краевский) – сегодня сталкивается с пониманием того, что содержание образования не задано, а разворачивается в совместной деятельности преподавателя и студента, педагога и ребенка. Поэтому содержание и качество образования определяется прежде всего качеством их вовлеченности в построение учебного процесса. Не секрет, что система общего образования более мобильна, податлива экспериментам, инновациям. Поэтому проектирование уже включено в базисный учебный план (БУП) средней общеобразовательной школы (в рамках предмета технологии, вариативной части БУПа, в профильном обучении старшей школы). В высших учебных заведениях, тем более в классических университетах, проектное обучение является по большей части содержанием экспериментальной, инновационной деятельности, а его введение в учебный процесс вызывает, с одной стороны, огромный интерес, с другой – большие трудности, препятствия. Нами использовались материалы исследований, которые проводились под руководством автора во время работы аспирантского семинара «Проектирование в образовании: технологии и опыт реализации в высшей школе» на кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии.

Проведенный нами анализ опыта использования проектного обучения в системе высшего образования показывает, что существуют разные подходы к его организации в учебном процессе. Как показывает наше исследование, содержание подхода зависит от следующих факторов:

- как характеризуют авторы «проектное обучение» (определение понятия),
- с какой целью используют проектирование: как средство изменения качества учебного процесса по освоению предметных знаний, как особое содержание образования, учебный предмет.

Рассмотрим разные типы проектного обучения и возможности их использования в высших учебных заведениях относительно обозначенных факторов.

Общая характеристика проектной модели обучения в вузе

Это неклассическая модель, которая предполагает практико-ориентированное проектное образование, прикрепление студентов к кафедральным проектам, выстраивание индивидуальных траекторий.

Она формируется после Второй мировой войны как проектно-игровая, в ней образование строится как пространство опережающего имитационного проигрывания различных ситуаций, в ходе которого готовятся профессионалы, способные сами создавать новые нормы и образцы, новые типы и структуры деятельности. В этом смысле данная модель готовит на основе знания о прошлой деятельности, игры в настоящем – профессионала, работающего в будущем.

Главный результат работы данной модели – способность создавать новые профессиональные структуры. Таким образом, в образовательном пространстве, кроме культурных текстов, учебников и их носителей, необходимо выстраивать пространство тренажеров и игровых имитаций, а также целевых предпрофессиональных работ (дипломных проектов), работая над которыми у человека формируется профессионализм нового типа: проектно-программного, или метапредметного.

Кроме лекций и курсов, в этой модели принципиальное место занимают такие оргформы, как мастерские, проектные разработки. При подготовке в таких формах становится возможным осуществлять работу в целевых дипломных проектах. Через них студент включается уже в собственно профессиональную деятельность на конкретных рабочих площадках вместе с работающими там профессионалами.

Такая модель в течение 90-х гг. XX в. стала развиваться в различных регионах страны. Она уже была опробована и применяется в разных формах и разном масштабе в Красноярском госуниверситете, Новосибирском государственном педагогическом университете, Новосибирском педагогическом лицее, Московском проектном колледже № 1314, Московском городском педагогическом университете, в Высшей школе экономики (ГУВШЭ), в ряде вузов Екатеринбурга, Омска, Томска, Калининграда. Также данная модель применяется в целом ряде негосударственных вузов, Университетской корпорации «Школа культурной политики», банковском колледже г. Тольятти и др.

Специфика метода проектирования в продуктивном обучении

Деятельностный подход к совершенствованию образования, да и всех сфер социальной практики, внутренне связан с методом проектирования. Для правильной оценки современного значения этого метода нужно иметь в виду, что в последнее столетие абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности и оттеснено в этой функции проектирование (и близкие к нему конструирование, программирование, планирование). Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно незнание того, что лишь может возникнуть. Этот тип научности не противостоит исследованиям, а охватывает и изменяет его согласно требованиям развития практики. Теория деятельности с точки зрения ее использования выступает в различных областях как инструментальная система проектирования и программирования.

Таким образом, в обучении используют средства теории деятельности для исследования сложившегося положения дел в конкретном фрагменте обучения (диагностика), а затем – для разработки проекта развития этого фрагмента (психолого-педагогическое проектирование учебной деятельности) и, наконец, для эволюционного процесса реализации данного проекта и «выращивания» в соответствии с проектом конкретной деятельностной системы саморазвития ученика. «Есть надежда на то, что успешное проектирование в сфере образования, с одной стороны, позволит расширить и уточнить наше понимание устройства и путей развития данной сферы социальной практики и функционирующего в ней общественного и индивидуального сознания, с другой стороны, углубит и усовершенствует способы деятельного подхода не только к образованию, но и другим сферам практики» (В.В. Давыдов).

Цель продуктивного проектного образования – предоставить учащимся возможность творить знания, создавать образовательную продукцию по всем предметам, научить их самостоятельно решать возникающие при этом проблемы.

Продуктивное обучение отличается качественно новой задачей: развитие не только студента, но и содержания его образования, которое связывается в ходе активной деятельности самого студента. Учащийся становится субъектом, конструктором и продуктом своего собственного образования. Он организатор своих знаний, проектировщик этапов саморазвития. Он столь же важен, как преподаватель. Смысл образования не столько в передаче студенту опыта прошлого, сколько в расширении его собственного опыта, обеспечивающего его личностный и общекультурный рост.

Реализация учебных проектов в вузе

Что такое учебный проект?

Проектирование активно использовалось с начала XX в., а в конце столетия превратилось в наиболее распространенный вид интеллектуальной деятельности.

Проект – «брошенный вперед» – прообраз какого-либо объекта, вида деятельности. Проектирование – процесс создания проекта.

Процесс исследования и реализации проекта осуществляется посредством так называемого метода проекта. Метод проектов – педагогическая технология, которая ориентирована на применение имеющихся и приобретение новых знаний, ее реализация дает возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде.

Современный проект рассматривается как альтернатива классно-урочной системе и средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и формирования определенных личностных качеств.

Учебный проект может различаться по содержанию. Монопредметный учебный проект выполняется на материале конкретного предмета. Межпредметный – интегрирует смежную тематику нескольких предметов. Надпредметный – затрагивает личностную, а не предметную область.

Учебный проект может быть итоговым и текущим в зависимости от проектирования полностью учебного курса или его части.

Учебный проект в большинстве своем имеет прагматическую направленность на результат, который можно увидеть и применить в практической деятельности.

В учебном проекте можно выделить три основных этапа, а в их рамках несколько подэтапов.

Первый этап – подготовительный (самый сложный). Содержание деятельности на данном этапе:

- выделение педагогом для проектирования учебного раздела или нескольких тем;
- формулировка индивидуальных и групповых тем, работа по которым потребует усвоения учащимися необходимых по программе знаний и формирования необходимого опыта.

Второй этап – организационный. Содержание деятельности на данном этапе:

- оформление и разворачивание замысла проекта в деятельности;
- анализ проблемы;
- четкость и конкретность постановки целей и задач, планируемого результата, исходного положения;
- определение организационной формы выполнения проектной деятельности, формирование рабочих групп;
- уточнение информации, синтез идей, планы;
- принятие решений по выбору оптимального варианта;
- работа по непосредственному выполнению проекта.

Третий этап – аналитический (итогово-презентационный). Содержание деятельности на данном этапе:

- представление результатов;
- проверка и оценка результатов;
- коллективный анализ деятельности, выяснение причин удач и неудач;
- рефлексия своей деятельности.

Особенность проектирования – получение новой информации в условиях неопределенности. Данное обстоятельство создает трудности в определении целей и задач, выборе оптимального из альтернативных путей решения, аргументировании выбора и предвидении его последствий. Следующая сложность состоит в сравнении полученного и требуемого результата, корректировке и объективной оценке процесса и итога проектирования.

Из опыта использования учебных проектов по курсу занятий на тему «Валютное регулирование в России»

В учебном проекте внимание концентрируется на формулируемых педагогом индивидуальных и групповых темах через призму проблемности. Читается вводная часть курса (1–2 лекции), освещающая наиболее проблемные области, затем студенты сами пытаются сформулировать интересующие их темы, в соответствии с которыми и формулируются индивидуальные и групповые блоки.

Например, относительно темы «Валютное регулирование в России» можно выделить следующие индивидуальные темы, разработка которых оформит первый этап:

- Необходимость регулирования в экономике.
- История валютного регулирования в России.
- Критерии регулирования.
- Субъекты регулирования.
- Объекты регулирования.
- Институты регулирования.
- Инструменты регулирования.
- Типы валютной политики.
- Роль валютного законодательства.
- Роль государства в валютном регулировании.
- Валютные ограничения.
- Состоятельность теории валютного курса.
- Методы валютного регулирования в рамках одного государства.
- Методы валютного регулирования в рамках интеграционной группировки.
- Теория саморегулирующихся систем.

Знания, полученные в результате работы с данными темами, будут востребованы на этапе групповой работы над следующими темами:

- Разработка оптимальной модели валютного регулирования для России с учетом анализа исторического развития данного процесса.
- Исследование зависимости роли инструментов валютного регулирования в формировании валютной политики от развитости институциональной базы и критериев регулирования.

- Роль государства в оптимальной модели валютного регулирования в России с исторической, экономической и синергетической точек зрения.

При этом второму этапу предшествует представление учащимся разработанной темы, ее групповой анализ и оценка (презентация замысла проекта).

По каждой индивидуальной теме формируется подборка необходимой литературы и источников, даются консультации по работе с материалом. Каждое занятие после выбора индивидуальных тем посвящается наиболее сложным теоретическим участкам, навыкам анализа, моделирования и использования уже накопленных знаний.

На презентации первого этапа анализируется результат с позиции потребности в данном знании, его пользы для исследователя, степень развития интереса к данному курсу и индивидуальные предпочтения в тематике (возможно, в тестово-опросной форме). По результатам мониторинга формируются рабочие группы по общим темам.

Дальнейшая работа уже в группах осуществляется по аналогичной схеме: консультирование, ответ на возникающие вопросы, предоставление источников дефицитной информации по данной теме, предоставление неизвестной информации из смежных предметов, поиск оптимального варианта.

В итоге проводится презентация групповых проектов в игровой, наглядно-графической или иной форме. По окончании презентации задаются вопросы, оцениваются результаты с позиции из значимости и роли в профессиональном и культурном становлении и росте студента. Дается оценка приобретенному собственному опыту интеллектуальной деятельности каждого студента индивидуально и в группе.

Оценка результатов может осуществляться по-разному: рейтинговая балльная и т.д. в зависимости от индивидуальных особенностей факультета, специальности, группы. Данная особенность учитывается также и на начальном этапе построения проекта.

Подводя итоги, не следует забывать о том, что особенностью проектирования является получение новой информации и приобретение опыта проектирования, а предложенная выше методология проектирования поможет педагогу создать свой проект и грамотно внедрить педагогическую технологию в образовательное пространство.

Телекоммуникационные проекты

В современной системе вузовского образования наиболее перспективными и результативными являются телекоммуникационные проекты (ТКП). Они должны отвечать основным требованиям метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы – задачи, требующей интегрированного анализа, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической ситуации, экономического и экологического состояния региона, страны и т.д.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (групповая, парная, индивидуальная) деятельность студентов.

4. Структурирование содержательной части проекта.

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы их решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы. Использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола», статистических методов, творческих отчетов, просмотров и т.д.

Разработка проекта как учебная дисциплина:

*описание опыта обучения проектированию
в Томском государственном университете*

Обучение технологии разработки проекта – это особая организация учебного процесса по освоению содержания и развитию культуры проектной деятельности. Тот, кто занимался обучением технологии проектирования, понимает, что невозможно освоить механизмы разработки проекта, не участвуя в реальной деятельности по разработке реального проекта. Это правило давно известно в мировой практике обучения проектному менеджменту. Методика обучения целенаправленному менеджменту и логико-структурному подходу (ЛСП) к разработке проектов, которую автор использовал в данном учебном курсе, не является исключением.

Использование ЛСП в образовании, как образовательной технологии, стало возможным благодаря Методу прикладного планирования и

анализа проектов, разработанного Ульрихом Шифером и Антонио Батистой (Португалия). Этот метод используют в качестве практического руководства по обучению логико-структурному подходу к разработке проектов. Основой метода является широкое включение в процесс планирования и оценки проекта всех его участников и заинтересованных сторон. Следовательно, эффективность его применения в образовании зависит от успешности овладения навыками включения в разработку проекта представителей разных организаций, которые может затронуть проект, широкого участия сотрудников организации, иницилирующей проект. На данный метод автор ориентировался в процессе обучения группы студентов межфакультетской специализации «Управление и менеджмент организации» технологии «Логико-структурный подход к разработке проекта». В образовательной программе данной специализации курс «Проектный менеджмент» является первым учебным предметом по специальности.

Аннотация: ЛСП

Логико-структурный подход (ЛСП) был разработан Агентством международного развития в США в конце 1960-х гг. для оказания помощи в планировании, управлении и оценке содействующих прогрессу мероприятий. С того времени этот подход в качестве инструмента планирования и управления был принят большим количеством других учреждений, оказывающих помощь процессам развития. Среди этих учреждений: Сельскохозяйственный банк развития, Датское общество международного развития, Германское общество технического сотрудничества, МОТ, Норвежское общество международного развития, Служба развития зарубежных стран, Шведская служба международного развития и Организация международного развития ООН.

Определение основных понятий

Логико-структурный подход – это методика планирования, выполнения и оценки программ и проектов, включающая анализ проблем, задач, стратегии, построение логико-структурной матрицы и составление расписания мероприятий и графика использования ресурсов.

ЛСП состоит из аналитической фазы и фазы планирования:

Схема 1) Логико-структурный подход к разработке проекта

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ФАЗА

Этап 1: АНАЛИЗ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН – идентификация групп, отдельных лиц и учреждений, интересы которых проект может затронуть, идентификация их основных ключевых проблем, ограничений и возможностей.

Этап 2: АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ – формулировка проблем, определение *причинно-следственных связей* и построение древа проблем.

Этап 3: АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ – выведение целей из определенных проблем; определение отношений *«средства достижения – конечный результат»*, объединение целей в группы и определение стратегии проекта.

По проведению анализа ситуации проект должен быть готов для проведения детального планирования...

ФАЗА ПЛАНИРОВАНИЯ

Этап 4: ВЫВЕДЕНИЕ ЛОГИКИ УЧАСТИЯ – определение составных частей проекта, проверка его внутренней логики, формулировка целей с точки зрения возможностей их измерения.

Этап 5: УКАЗАНИЕ ДОПУЩЕНИЙ И ФАКТОРОВ РИСКА – выявление условий, могущих оказать отрицательное влияние на выполнение проекта и не поддающихся контролю со стороны менеджмента проекта.

Этап 6: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ – определение способов измерения прогресса, достигнутого в выполнении проекта; формулировка показателей; определение средств измерения.

Этап 7: СОСТАВЛЕНИЕ ГРАФИКА МЕРОПРИЯТИЙ – установление последовательности и взаимозависимости мероприятий, указание их предполагаемой продолжительности; расстановка вех и распределение обязанностей.

Этап 8: СОСТАВЛЕНИЕ ПЛАНА РАСХОДОВ – указание требующихся ресурсов, разработка графика расходов, подготовка подробного бюджета.

В дополнение к той роли, которую ЛСП играет на этапе подготовки программы и проекта, он является также основным инструментом управления в ходе их претворения в жизнь и оценки. Он представляет собой основу для подготовки планов мероприятий, для разработки системы наблюдения за ходом выполнения, а также контекст, в котором производится оценка.

Определения

В ЛСП используется очень специфическая техническая терминология, поэтому важно понимание значений общеупотребительных понятий.

Текстовая часть	Лежащая в основе проекта стратегия. Текстовое описание логики участия проекта на каждом из четырех уровней используемой ЛСП «иерархии целей»
Общая задача	«Долгосрочные цели, достижению которых будет способствовать проект» На высоком уровне – задача более обширной секторной или национальной программы, вклад в которую проект предназначен внести
Специфическая (ие) цель (и) проекта	«Чего достигнут в результате проекта партнеры-получатели» Центральная цель проекта, выраженная в непрекращающихся преимуществах, которые проект дает партнерам-получателям. Постановка целей отражает характерную ситуацию, которая должна сложиться в результате выполнения проекта и явится вкладом в достижение общей задачи. Настоящее относится не к предоставляемым в рамках проекта услугам (являющимся результатами), а к использованию этих услуг партнерами-получателями
Результаты	«Что менеджмент проекта гарантирует предоставить за период существования проекта» Выходные материалы, производимые с помощью ряда предпринимаемых действий и необходимые с точки зрения специфических целей. Результатами являются достижения проекта ко времени его завершения
Действия	«Проводимая коллективом проекта работа» Особые задания, необходимые для преобразования ресурсов в запланированные результаты
Ресурсы	«Что требуется проекту для выполнения действий» Ресурсы, требующиеся для проведения мероприятий (персонал, оборудование, материалы)

Показатели достижений	«Уровень реализации проекта, необходимый для достижения целей» Измеримые показатели реализации проекта, т.е. достижения целей проекта на каждом уровне логико-структурной иерархии. Показатели являются основой построения адекватной системы мониторинга
Вехи	«Откуда будет известно, что проект на пути к достижению целей» Определенного типа показатели для краткосрочных целей, упрощающие измерение достижений проекта на протяжении всего периода его выполнения, а не только в конце его. Они указывают также на время, когда могут приниматься решения
Измерение	«Источники информации для регистрации показателей» Средства регистрации показателей или вех и доведения информации о них до менеджеров проекта или тех, кто проводит оценку выполнения проекта
Допущения и факторы риска	«Что может задержать достижение целей проекта или воспрепятствовать ему» Внешние факторы, которые могут оказывать влияние на ход или успех выполнения проекта, не поддаются, однако, непосредственному контролю со стороны менеджера проекта
Предпосылки	«Что требуется для начала выполнения проекта» Предположения по поводу ситуации или Предпосылки (если таковые требуются) для оказания помощи, которые должны быть созданы перед началом осуществления проекта
Обеспечивающие самодружирование факторы	«Факторы, могущие повлиять на сохранение преимуществ от проекта после его завершения» Факторы, определяющие, продолжают ли получаемые от проекта преимущества существовать также после его завершения

Характеристика учебной группы

Прежде чем описать, как происходило обучение, автор немного знакомит с группой. В нее вошли по итогам конкурсного отбора представители четвертого курса разных факультетов Томского государственного университета (факультета информа-

тики, факультета международного управления, факультета иностранных языков, физико-технический факультета, факультета международных отношений, факультета прикладной математики и кибернетики, филологического факультета, факультета психологии и др.).

Описание ситуации, или Как происходило обучение (И.Ю. Малкова)

Исходя из логики МППА, начало работы связано с определением инициатора темы: разработчики программы или студенты. Так как последний вариант временно затратный в большей мере, то тему проекта «Организация самостоятельной работы студентов в вузе» определили руководители специализацией. Поэтому принятие данной темы, ее актуальности как для образования, так и для каждого студента лично планировалось в качестве главной образовательной установки первого занятия. Для этой цели я принесла различные материалы, рассматривающие вопросы и проблемы увеличения самостоятельной работы в высших учебных заведениях: Болонское соглашение и статьи, посвященные обсуждению его роли для российского образования, интервью с проректором по учебной работе ТГУ профессором А.С. Ревушкиным. После процедуры знакомства, представления общей характеристики, истории создания логико-структурного подхода и особенностей способов работы по курсу (я объяснила, что овладевать технологией проектирования мы будем в процессе разработки конкретного проекта и рефлексии содержания совместной деятельности по его созданию) я предложила тему проекта «Организация самостоятельной работы студентов», в процессе разработки которой (еще раз уточнила я) мы будем осваивать технологию управления разработкой проекта. Все тут же откликнулись привычным образом: открыли тетради и приготовились записывать. В наступившей тишине я раздала приготовленные к занятию материалы, предложила студентам познакомиться с ними и ответить на вопросы:

- почему данная тема актуальна для нашего университета?
- является ли она актуальной для них и почему?

Довольно активными, убежденными были ответы студентов на первый вопрос. Апеллируя к материалам Болонского соглашения,

они доказывали, что увеличение времени на самостоятельную работу студентов необходимо в силу того, что Россия подписала Болонское соглашение. Многие выразили недовольство тем, что в Томском государственном университете ничего не делается в этом направлении, а ведь это очень важно для включения вуза в международную программу. В обсуждении второго вопроса большая часть студентов участвовала активно, но не так много-словно: да, актуальна, не совсем актуальна. На просьбу уточнить ответы, аргументировать их на основании личного опыта учебной работы в основном прозвучало: «И так понятно, нужно больше времени на подготовку и меньше на ненужные предметы». «Ненужных» предметов оказалось достаточно на каждом факультете, при этом для каждого студента свои. После обсуждения тему проекта быстро утвердили в силу ее актуальности, окончания первого занятия и сильного желания наконец-то начать работать, слушать и записывать лекцию о том, как разрабатывать проект. Последнее стало очевидным после перерыва.

На втором занятии студенты вновь были в полной готовности учиться: ручки в руках, внимательный взгляд. Я удовлетворила их молчаливое требование и продиктовала: «Первый этап разработки проекта – анализ заинтересованных сторон. Заинтересованными сторонами являются отдельные лица, группы лиц или учреждения, интересы которых затрагивает проект. Установить, кто является заинтересованными сторонами, нам помогут следующие вопросы...». Дальше я предложила определить состав заинтересованных сторон в нашем проекте. Послышалось довольно настойчивое требование, поддержанное большинством, продолжать работать, знакомиться с технологией и не отвлекаться. На этом месте я поняла, что наступил тот благодатный момент, когда нужно повторить особенности способа работы по курсу и можно надеяться, что их услышат. Так как посыпались вопросы и суждения, я поняла, что студенты это услышали. («Мы пришли сюда учиться управлять разработкой проектов, а не разрабатывать для кого-то проекты». «Моя задача – овладеть технологией проектирования, а не думать о том, как организовывать самостоятельную работу для студентов». «Вы нам дайте материал о том, как это надо делать, а дальше мы справимся са-

ми». «На разработку проекта уйдет много времени, и мы не успеем понять технологию проектирования».) Выслушав все внимательно, не перебивая, я предложила им уверенно продолжать работу, а к обсуждению эффективности способа работы вернуться по окончании курса. И не устояла, подчеркнула, что причиной нашей уверенности в успешности можно рассматривать мировой многолетний опыт преподавания технологии проектирования. Видимо, поверив мировому опыту, мы пошли дальше и достаточно быстро и с интересом составили список заинтересованных сторон. В него вошли студенты, деканы, преподаватели, представители научной библиотеки, ректората, профкома студентов. По окончании проделанной работы студенты без удивления прослушали установку на продолжение работы: к следующей встрече необходимо провести интервью с представителями заинтересованных сторон для выяснения проблем, которые могут возникнуть в связи с увеличением самостоятельной работы студентов, и проблем, которые они могут решить благодаря увеличению самостоятельной работы студентов. Я пояснила, что полученный материал станет основой для заполнения аналитической матрицы и перехода к следующему этапу разработки проекта – анализу проблем. Энергия проектирования не стала исключением и в этой группе. На занятие студенты принесли материалы интервью практически со всеми представителями заинтересованных сторон. В обсуждении материалов достаточно явно звучало возмущение равнодушием некоторых представителей к данной теме. По мнению студентов, ее актуальность очевидна для всех. По этим возгласам становилось понятным, что выбранная нами тема проекта заинтересовала студентов по-настоящему. Мы составили таблицу «Анализ заинтересованных сторон», выяснили основное содержание работы на данном этапе, возможные ошибки и трудности в организации деятельности и способы их преодоления. Я попросила их записать то, что они предлагают в ответ на эти вопросы. По окончании работы я им раздала рекомендации по организации деятельности на этом этапе, на которые многие из них и не взглянули, так как были уверены, что все знают и без этого.

«Второй этап – анализ проблем – включает две задачи: идентификацию основных проблем партнеров и разработку дерева проблем с тем, чтобы установить причинно-следственные связи» – этими словами я начала следующее занятие. «Как мы это будем делать?» – этот вопрос я расценила как вознаграждение за прожитые сомнения и тревоги. Сначала составим общий список проблем, а затем построим дерево проблем. Правило на этом этапе для всех одно: у каждого есть право сформулировать проблему, никто не имеет права отвергать проблему, поставленную другим.

Освоение этого правила проходило с большими трудностями. Оказалось, что опровержение проблемы другого является важным шагом для обоснования содержания собственной проблемы практически для всех студентов. «Я думаю, что это не является проблемой; эта проблема не относится к нашему проекту» – такие высказывания были самыми распространенными на данном занятии. Каждый старался обосновать актуальность своей проблемы для проекта, для тех, кто будет пользоваться его результатами. Мало кто из группы обращался к собственному опыту, пытался определить значимость проблемы для организации собственной деятельности. Это явно отразилось на списке проблем. Первыми в него попали проблемы, которые обозначили заинтересованные стороны: деканы и заместители деканов факультетов, преподавательский состав.

На этом этапе еще раз возникла ситуация, в которой необходимо было проявить личностную заинтересованность студентов в данном проекте, определить их интересы и обозначить возможные сферы участия в его реализации. Остро встал вопрос о центральной проблеме проекта, о том, какие способы ее решения могут предложить и организовать в деятельности сами студенты. Это была ситуация, в которой непосредственно определялись конкретные цели (задачи) проекта, вырисовывалась зона ответственности каждого участника в проекте. Позднее многие студенты вспоминали данную ситуацию как условие, в котором приходит осознание того, что процесс разработки проекта должен стать для каждого процессом выработки собственной позиции в проекте, понимания своего пространства деятельности, а не разработки заданий для кого-то.

В методике, по которой мы работали, существуют особые средства, обеспечивающие эти образовательные результаты. Это разработка логико-структурной матрицы, в основе которой лежит соорганизация целей, действий, результатов и их измерителей. Содержание матрицы отражает и проектную логику, и способность участников проекта переходить в проектную действительность, где главным становится определение реальных действий, обеспечивающих задуманные проектные результаты. Реальность действий, в свою очередь, связана с определением их субъектов, с поиском средств включения в проект разных субъектов. Вопросы «Что ты будешь делать?», «Что ты будешь делать, чтобы они захотели это сделать в проекте?», «Где можно увидеть, что это сделано?» стали для нас направляющими на данном этапе. Студенты работали по группам, которые объединялись вокруг конкретной задачи проекта. В результате было разработано несколько проектов, каждый из которых рассматривал более подробно решение той или иной конкретной цели, задачи.

Заключительный этап нашей работы был связан с экспертизой проектов. Мы разработали экспертную карту, на основании которой группы проводили экспертизу проектов, определяя достоинства проектов и области их развития. Своеобразной общественной экспертизой наших проектов стал семинар по вопросам организации самостоятельной работы студентов. На семинаре представители нашей группы познакомили преподавателей разных факультетов со своими замыслами. Многим пришлось отстаивать реальность своих идей, необходимость их реализации в университете. Для меня семинар стал пространством для проявления образовательных эффектов нашей программы. И дело не только в том, что студенты грамотно раскрывали содержание проекта: проблемы, цели, средства, действия. Показательным был способ общения с аудиторией. Приятно было наблюдать спокойствие и уверенность студентов в реальности планов, готовность организовывать разные формы сотрудничества с преподавателями для решения задач проекта.

*Инженерное проектирование как учебная дисциплина:
цели, результаты, постановка проектных проблем
в ведущих университетах мира*

Инженерное проектирование является кульминационным моментом подготовки выпускника к профессиональной деятельности в области техники и технологий, а все остальные дисциплины готовят выпускника к участию в проектировании.

Дисциплина инженерное проектирование проводится практически на каждом году обучения и состоит, как правило, из вводного курса лекций по методике проектирования и непосредственно проектирования как самостоятельной работы студентов. У дисциплины назначается координатор, ответственный в том числе и за организационные моменты, как в Университете Эдинбурга, или же назначается научный руководитель у каждого из студентов или группы студентов, как в Университете Каледонии.

Как и любая дисциплина в англосаксонских университетах, ориентирующихся на внедрение системы менеджмента качества, предполагающей оценивание достигнутых результатов, дизайн-проект предполагает постановку целей и определение предполагаемых результатов обучения.

Варианты постановки целей проектного обучения в разных университетах:

- развитие навыков по планированию, принятию решений, сбору данных и анализу в процессе выбора проекта (т.е. определения целей проекта) и успешном осуществлении проекта;
- устное, визуальное и письменное представление выводов проекта;
- развитие способности применять соответствующую проектную методику для решения проблемных ситуаций;
- демонстрировать способность, определять и планировать подробный дизайн-проект;
- развивать способность студента применять методы, инструменты и техники инженерного проектирования, приобретенные ранее в из других дисциплин;
- артикулировать и представлять дизайн-проекты, защищать и аргументировать свою позицию, анализировать дизайн-проект;

- научиться выполнять индивидуальные задачи и представлять работу в письменной и устной форме;
- ввести концепции работы в группе под давлением обстоятельств, времени и финансовых ограничений;
- применять основные теории управления проектом на практике;
- предложения дизайн-проекта с четко определенными критериями, включающими реалистические ограничения;
- взаимодействие с группой в повседневной деятельности по осуществлению проектом и осуществление проекта;
- устное и письменное представление в виде отчетов о проделанной работе;
- взаимодействие по демонстрации результатов по ключевым позициям в течение всего проекта.

Содержание результатов, умений в проектной деятельности, требуемое в разных университетах:

- представлять письменный план действий, ведущий проект к позитивному заключению;
- демонстрировать способность собирать, соотносить и умело использовать информацию из различных источников;
- демонстрировать способность объединять и использовать знания, полученные во всех дисциплинах;
- представлять критический анализ исследуемой проблемы;
- предлагать решения, рекомендации и предложения для дальнейшей работы;
- написать технический отчет по выполненной работе;
- представлять доклад формата для конференций по выполненной работе;
- устная презентация;
- способность формулировать проблему, для разрешения которой необходима разработка проекта, формулировать четкое положение по существу проблемы в проблемных ситуациях;
- развивать количественные требования проекта;
- применять навыки инженерного проектирования;
- генерировать альтернативные дизайн-проекты, потенциально удовлетворяющие разрешению проблемной ситуации;

- выполнять необходимый анализ для методического принятия решений;
- проводить эксперименты, необходимые для принятия решения;
- создавать модели и рисунки физических прототипов;
- демонстрировать навыки управления проектом;
- работать в команде;
- делать профессиональные устные презентации, включая предварительные и критические замечания по проекту, финальные презентации;
- исполнять письменные профессиональные отчеты, включая инструкции;
- планировать и управлять дизайн-проектом, включая временные и финансовые ограничения;
- описывать причины и формы технических коммуникаций;
- подготовка письменных технических отчетов;
- написание предложений по дизайн-проекту в команде и получение одобрения;
- понимание и умение работать в группах по взаимному оцениванию с коллегами;
- понимание содержания и стиля устных презентаций;
- понимание важности планирования и управления карьерой;
- понимание важности инженерной этики;
- оценивание стандартов и интерпретация их значения и применения;
- определение основных критериев и ограничений при разработке дизайн-проекта в области электротехники и компьютерных технологий, например стоимость, размер, мощность, экологические последствия, надежность, безопасность, возможности обслуживания и переработки;
- описание и понимание процесса инженерного проектирования как целого, например аргументирование проекта, определение ограничений, определение критериев проекта и расписания, распределение работы, управление проектом и оценивание в процессе проектирования;

- описание и понимание современных тенденций в промышленной инженерной практике в области электротехники и компьютерных технологий;
- описание, понимание и применение основных инструментов, используемых в процессе инженерного проектирования;
- понимание преимуществ и потенциальных проблем работы в команде, описание качеств и процессов, необходимых для эффективной работы в команде, и описание роли работы в команде в процессе инженерного проектирования;
- приобретение и понимание информации, содержащейся в современной технической литературе, например экономических изданиях, журналах, книгах, сборниках по итогам конференций и дополнительной литературе по компьютерным комплектующим, программному обеспечению, инструментам инженерного проектирования и т.д.
- поиск по сети информации в области электротехники и компьютерных технологий, программного обеспечения и т.д.

Особенности постановки проектной проблемы в разных программах по инженерному проектированию

Разные программы подходят по-разному к вопросу формулирования проблемной ситуации. Например, Университет Эдинбурга предлагает несколько проблемных ситуаций (сокращение стоимости ловушки для москитов, ковш для атлантической воды), из которых студенты могут выбрать ту, решение которой они собираются осуществить при проектировании. В то же время каждая группа должна заполнить соответствующую форму, в которой обозначается техническое предложение и цели, так же как и необходимые ресурсы, обеспечиваемые, главным образом, за счет университета, хотя не исключается наличие внешних партнеров. Это предложение должно быть утверждено координатором проекта для продолжения работы. В то же время при университете работают несколько исследовательских групп, готовых принять студентов для получения опыта проектирования (например, моделирование потока крови через артерии и движение стенок артерий, являющихся эластичными; создание растягивающихся и вибрирующих инструментов для живых клеток и

тканей; изобретение совершенного изолятора для поршней высокого давления). Университет Каледонии предоставляет большую свободу, однако обязательным требованием является то, что проекты должны быть ориентированы на промышленность, а те, которые в большей степени ориентированы на научные разработки, должны активно взаимодействовать с промышленными кругами.

Наиболее жесткими и приближенными к реальности являются требования французской программы по дисциплине *дизайн-проект* в Школе горного дела Парижа по специальности *гражданское строительство*, которая, однако, более высокого уровня, чем бакалаврские программы. Здесь дизайн-проект предполагает максимальную инициативу и ориентирование студента на реальные потребности общества в любой из сфер – научной, экономической, культурной, социальной или гуманитарной. Кроме того, проект должен носить оригинальный характер и быть непременно реализован в качестве продукта, услуги, события, организации и т.д. Возможности реализации связываются с рыночной жизнеспособностью предлагаемого продукта, а именно с поиском партнеров или *клиентов*. Таким образом, в программе обозначается, что «поиск финансовых ресурсов является неотъемлемой частью проекта». Школа лишь помогает, предоставляя студентам возможность использовать научно-исследовательские центры и специализированные базы данных.

Кроме того, важным моментом является контрольная проверка работ студента по планированию проектирования с указанием целей и сроков. Оценивание коллегами также является важным элементом и реализуется в форме вспомогательных *групп обмена и ориентации*, в которые входят разные студенты или группы студентов с руководителями проектов, постоянно обсуждающие прогресс работ по каждому индивидуальному проекту. Экзаменационная комиссия, состоящая из преподавателей Школы и внешних представителей, собирается и оценивает работы три раза в год.

4. Актуальные проблемы применения ситуационного подхода в обучении студентов юридических вузов

Модернизация классического образования требует поиска новых подходов и методов в обучении студентов. В настоящее время остро стоит вопрос о подготовке юристов, о готовности их к практической деятельности, среди них одним из основных является выявление проблемных следственных (криминалистических) ситуаций, их диагностика и разрешение. Полагаем, что применение ситуационного подхода в обучении позволяет конкретизировать типичные ситуации, складывающиеся в процессе расследования уголовного дела, индивидуализировать черты криминалистических характеристик видов и групп преступлений, что, в свою очередь, способствует решению разнообразных прикладных задач.

Анализ научной и научно-методической литературы свидетельствует, что исследования в области криминалистических ситуаций позволяют сблизить собственно профессиональные ситуации, складывающиеся в практической деятельности, и учебные ситуации, которые возникают в процессе подготовки специалистов. Поэтому все больший интерес вызывает создание информационных систем, баз данных о типичных следственных ситуациях, вариативность которых и выступает условием формирования гибкого профессионального мышления. Такие информационные системы способствуют выработке практических навыков (подведение преступлений под класс, группу, вид), в процессе происходит присоединение работы частных методик и тактических решений, смена и проверка версий по ходу поступления информации и др.

Применение контрольно-обучающих программ позволяет проводить занятия не только по одной дисциплине, но и на междисциплинарном уровне, что повышает интенсивность практического обучения, влечет за собой формирование у студентов умений и навыков принятия разного рода решений.

Проблема алгоритмизации процесса расследования не нова, но следует признать, что и в настоящее время она еще далека от окончательного разрешения. В ответе на основной вопрос: возможна ли полная формализация расследования уголовного дела

посредством программирования, большинство ученых склоняются к тому, что полная формализация невозможна. В частности, Л.Я. Драпкин считает, что типовые программы расследования не могут характеризоваться такими свойствами, как однозначность, массовость и элементарность, т.е. как раз теми чертами, которые и придают алгоритмам качественную определенность¹. В.К. Гавло, отстаивая положение о необходимости широкого применения ЭВМ в методической деятельности по расследованию, тем не менее полагает, что «сквозная, полная формализация методики расследования конкретного преступления посредством математических символов вряд ли возможна»². Не оспаривая эту точку зрения, мы считаем, что в настоящее время решение этой проблемы должно идти по пути создания и использования так называемых программ поддержки принятия тактических и процессуальных решений, оставляющих поле для использования эвристических приемов. Причем эти программы не должны сводиться к чисто технической стороне выполнения тех или иных действий. В их основе, как мы полагаем, должны лежать не только отдельные виды (группы) преступлений, но и задачи расследования (тактические и стратегические)³. Фактором, объединяющим все это в одну систему, могут являться следственные ситуации, возникающие в ходе расследования тех или иных преступлений. Именно на их основе можно вести речь о создании АИПС (автоматизированных информационно-поисковых систем), а значит, алгоритмов расследования отдельных видов преступлений⁴.

Традиционно в криминалистических рекомендациях по методике и тактике основное внимание уделялось типичным следственным ситуациям, а рекомендации, сформированные вне этих ситуаций, не могли считаться в достаточной степени эффективными.

¹ Драпкин Л.Я. Теоретические предпосылки и практические возможности программирования в расследовании преступлений // Теоретические и практические проблемы программирования процесса расследования преступлений. Свердловск, 1989. С. 17.

² Гавло В.К. Теоретические проблемы и практика применения методики расследования отдельных видов преступлений. Томск, 1985. С. 270.

³ См.: Цветков С.И. Криминалистическая теория принятия решений: Дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1991. С. 265.

⁴ Гавло В.К. Указ. раб. С. 271.

Дальнейшие же исследования показали, что число ситуаций, возникающих в процессе раскрытия и расследования преступлений, значительно выше и все их предусмотреть нельзя¹, поэтому даже опытный следователь зачастую оказывается в нестандартной и представляемой им неразрешимой следственной ситуации.

«Существующие типовые программы по методике расследования преступлений в том виде, в каком они разработаны и используются в настоящее время, – заметил Ю.Г. Просвирин, – лишь иллюстрируют возможности вычислительной техники и не могут отвечать тому предназначению, которое им подчас отводится»².

При имеющейся структуре криминалистических рекомендаций невозможно добиться их достаточной ориентации на следственные ситуации и, соответственно, на решение тактических задач. Именно поэтому создание АИПС должно ориентироваться на ситуационный подход, позволяющий решить не только целый комплекс задач, но и учитывающий вертикальную структуру криминалистических знаний, которая, по мнению Т.С. Волчецкой, представлена следующим комплексом: тактическая задача – версия – следственные действия – цели следственных действий – тактические приемы³.

По своему составу и структуре информационный массив АИПС должен состоять, на наш взгляд, из элементов криминалистической характеристики преступлений, которые можно классифицировать по группам (корыстные, корыстно-насильственные и др.) или (и) видам (убийство, грабеж, разбой и т.д.). Основными источниками информации для АИПС могут являться:

1) групповые (видовые) криминалистические характеристики преступлений;

¹ См., например: *Драпкин Л.Я.* Криминалистические аспекты борьбы с организованной преступностью // Актуальные проблемы правового регулирования общественных отношений в условиях перехода к рыночной экономике. Барнаул, 1991. С. 221–228; *Куликов В.И.* Основы криминалистической теории организованной преступной деятельности. Ульяновск, 1994 и др.

² *Просвирин Ю.Г.* Программное обеспечение расследования преступлений против личности // Расследование преступлений против личности: Учеб. пособие / Под ред. О.Я. Баева. Воронеж, 1998. С. 210.

³ *Волчецкая Т.С.* Криминалистическая ситуалогия. Москва; Калининград, 1997. С.212.

2) индивидуальные криминалистические характеристики уже расследованных преступлений;

3) другая информация, которая не охватывается понятием «криминалистическая характеристика», но имеет значение при расследовании преступлений (различные учеты, научно-методические рекомендации и др.), на что в свое время справедливо указал Л.Я. Драпкин¹.

Субъект доказывания, проанализировав следственную ситуацию, сможет сориентировать ее на ту или иную криминалистическую характеристику, что позволит выделить узловые специфические черты и упорядочить, оптимизировать процесс расследования преступления.

АИПС за рубежом применяются уже давно, и накоплен богатый положительный опыт, так, например, в США эта тенденция развивается в двух направлениях. Первое направление – банки данных местных региональных, штатных и федеральных информационных центров связаны между собой сетью коммуникаций. Ведущую роль здесь играет Национальный центр уголовной информации – одно из подразделений ФБР. Национальный центр имеет двухстороннюю связь с 59 отделениями ФБР на территории США, с некоторыми федеральными следственными органами, с полицейскими управлениями 50 штатов и округа Колумбия, а также полицейскими управлениями большинства окружающих городов. Около 1/3 полицейских центров связаны с Национальным центром уголовной информации напрямую, а 2/3 – через полицейские информационные центры штатов.

Второе направление – создание общих банков данных со специальной информацией различными ведомствами. Например, для борьбы с наркомафией в информационном центре полицейского департамента Лос-Анджелеса организован банк данных, которым пользуются также таможенная и финансовая службы, Управление по применению законов о наркотиках².

Такие поисковые системы действуют и у нас в России, но, к сожалению, чаще всего они носят региональный характер, что не

¹ Драпкин Л.Я. Основы теории следственных ситуаций. Свердловск, 1987. С. 34–35.

² См.: Гусаков А.Н. Криминалистика США: Теория и практика ее применения. Екатеринбург, 1993. С. 52.

позволяет в полной мере задействовать их при расследовании преступлений. Однако опыт внедрения в практическую деятельность правоохранительных органов АИПС свидетельствует о том, что создание таких программ необходимо.

Важным шагом в создании автоматизированных информационно-поисковых и информационно-справочных систем можно считать создание и дальнейшую разработку таких систем авторским коллективом под руководством Л.А. Соя-Серко.

В качестве примера можно привести систему выдвижения типовых версий при раскрытии убийств – АИСС «Версия» (авторы Л.А. Соя-Серко, В.В. Семенов, Г.М. Коробов). В ее основу была положена система типовых версий при расследовании убийств, разработанная Н.А. Селивановым и Л.Г. Видоным. Эта программа содержит 88 типовых версий по делам об убийствах, которые можно получить на основе сопоставления преступления и способа совершения преступления.

При определенных исходных данных программа выдает рекомендации к выдвинутой типовой версии и аннотацию к ней, в которой указывает: вероятный мотив преступления; вероятного преступника (его возраст); его характеристику, отношение к жертве; его возможное место проживания (удаленность от места преступления) и т.д., что позволяет оптимизировать процесс расследования, построение версий с учетом конкретной следственной ситуации.

Еще одной программой, разработанной этим коллективом (авторы: Л.А. Соя-Серко – руководитель, А.Г. Романов, В.В. Семенов, И.Л. Стечкина, Г.М. Коробов) является информационно-справочная система по расследованию убийств – АИСС «Следователь – М» и дальнейшие ее модификации. Эта программа предлагает пользователю не только достаточно подробную криминалистическую характеристику преступления (данные о подозреваемом, потерпевшем, об очевидцах преступления, о способе убийства, вещах и т.д.), но и определяет необходимые по делу экспертизы (более 80 видов), а также предлагает образцы постановлений об их назначении. Кроме того, АИСС предлагает примерные перечни вопросов, которые необходимо разрешить следователю в процессе расследования с учетом конкретной следственной ситуации.

Помимо этих программ, успешно апробированы автоматизированные системы МВД РФ: АРАМИС («Автоматизированное Рабочее Место Информационной Системы»); ее модификации – ФЛИНТ, «Следствие»; информационные системы «Криминал», ПИК, АРСЕНАЛ и др.

Между тем все эти программы представляют пока еще разрозненные системы (предполагается в будущем объединить их в одну локальную систему), в которых информация группируется по-разному.

Таким образом, при разработке АИПС необходимым условием является создание единого «языка», посредством которого информация будет группироваться в блоки и закладываться в «память» машины, что позволит в будущем объединить все криминалистические учеты, АИПС отдельных регионов и создать единую информационную систему.

Анализ научной литературы и судебно-следственной практики показывает, что субъекты доказывания нередко остро нуждаются в получении справочной информации относительно способов и признаков совершения и сокрытия того или иного вида преступления, методов его установления, тактических приемов и тактических операций, производства отдельных следственных действий, исходя из сложившейся ситуации расследования. В связи с этим, на наш взгляд, в АИПС необходимо отразить не только информацию об элементах криминалистической характеристики, но и с учетом следственных ситуаций – систему следственных и иных действий (организационный уровень), а также тактический уровень принятия решения, т.е. каким образом можно провести то или иное следственное действие (своеобразный алгоритм производства конкретного следственного действия). Таким образом, субъект доказывания получит возможность сконструировать будущее, т.е. предвидеть ситуации, которые могут возникнуть в дальнейшем, и определить пути их преодоления.

Весь процесс поиска субъектом доказывания уголовно значимой информации в предлагаемой нами общей схеме АИПС можно представить в виде конкретной программы, за основу которой были взяты методика комплексного применения криминалистических методов расследования и метод вертикальной декомпозиции,

используемый при анализе сложных систем. Суть его заключается в выделении подзадач для решения главной задачи¹.

Если предварительное расследование рассматривать как процесс принятия и реализации решений субъекта доказывания, то можно в его общей системе выделить 4 подсистемы, составляющие уровни исследуемого события (процесса):

1. Информационный.
2. Определения задач расследования:
 - а) стратегических (конечных);
 - б) тактических (промежуточных).
3. Организационный (т.е. необходимо решить, какие действия следует провести).
4. Тактический уровень принятия решения (т.е. каким образом следует провести то или иное следственное действие).

Заложив предварительно имеющуюся информацию в ЭВМ, следователь тем самым облегчает свою практическую деятельность по принятию и реализации решений, направленных на результативное проведение предварительного расследования. Машина сама анализирует исходную информацию, подбирает из уже заложенных в машину следственных ситуаций сопоставимую с наличной следственной ситуацией и предлагает пути ее решения.

Так, например, если исходная следственная ситуация характеризуется тем, что преступник неизвестен, но о нем имеются некоторые данные (признаки внешности, одежды, кличка, имя и т.д.), то основные мероприятия, как правило, направлены на поиск преступника. Таким образом, элемент криминалистической характеристики – личность субъекта преступления – становится центральным источником, вокруг которого идет сбор уголовно значимой информации и выявляются закономерные связи этого элемента криминалистической характеристики с другими, как известными элементами, так и теми, которые требуется установить.

Наличие следов на месте происшествия, знание признаков внешности преступника, наличие данных о способе совершения преступления позволяют проверить эту информацию по соответ-

¹ См.: *Ким К.В.* Комплексное применение криминалистических методов при производстве следственных действий: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 1988.

ствующим учетом. Вопрос о том, что обусловило выбор конкретного способа совершения преступления, имеет, на наш взгляд, наиболее важное значение для построения версии о личности предполагаемого преступника. Именно в способе подготовки, совершения и сокрытия преступления как элементе криминалистической характеристики преступления так или иначе проявляется личность преступника.

Кроме того, для решения поставленной тактической задачи ЭВМ может выдать комплекс мероприятий, основанных как на положительном практическом опыте расследования данного вида преступления, так и на научных положениях по методике расследования преступлений, которые необходимо провести.

Таким образом, тактический уровень принятия решения содержит в себе алгоритмы проведения следственных и иных действий. Эти алгоритмы, на наш взгляд, следует отнести к категории «ослабленных», так как они оставляют достаточно свободы для творческого мышления и носят лишь рекомендательный (методический) характер. Совершенно прав в связи с этим В.В. Никитаев, который полагает, что «никакая массовая профессиональная деятельность не обходится без алгоритмов (стандартных техник работы), знания которых есть основа компетенции специалиста»¹.

Представленная схема АИПС позволяет одновременно определить:

- стратегические задачи расследования, представляющие наибольшую сложность при достижении;
- основные типовые тактические (промежуточные) задачи расследования, посредством достижения которых могут быть решены стратегические (конечные) задачи²;
- тактические операции, направленные на достижение отдельных задач расследования;
- проведение тактических операций;

¹ Никитаев В.В. Проблемные ситуации уголовного процесса и юридическое мышление // Состязательное правосудие, труды научно-практических лабораторий. Ч. 2, вып. 1. М., 1996. С. 254.

² См.: Ким К.В. Комплексное применение криминалистических методов расследования. Караганда, 1995. С.76.

- тактику проведения отдельных следственных и иных процессуальных (непроцессуальных) действий;
- анализ (соотношение) стратегических и тактических задач расследования и др.

Предложенная программа позволяет учитывать всю структуру криминалистических знаний, о которой говорила Т.С. Волчецкая¹, так как в ней отражены основные положения криминалистической методики и тактики расследования преступлений, которые в представленной схеме объединены в одну систему, позволяющую оптимизировать процесс принятия и реализации решений в уголовном судопроизводстве.

Каждый субъект доказывания воспринимает одну и ту же следственную ситуацию по-своему. При этом большое значение в расследовании преступления играют личностные качества следователя – уровень профессиональных знаний, опыт, квалификация и т.д., в соответствии с которыми он анализирует ситуацию, выдвигает версии, ставит задачи и определяет пути достижения этих задач.

Общим показателем правильности принятого решения является результат его реализации. Получение новых фактических данных по уголовному делу обязывает следователя проанализировать всю имеющуюся криминалистическую информацию, в том числе и вновь полученную. На основе анализа криминалистической информации и ее источников делается вывод о достижении поставленных задач, определяются новые задачи и средства их разрешения.

Таким образом, результаты действий низшего уровня реализации решений оказывают воздействие не только на информационный уровень, но и на все остальные.

Соблюдение правильной последовательности действий следователя в процессе принятия и реализации решений по достижению следственных задач является одним из условий результативности деятельности по предварительному расследованию².

¹ Волчецкая Т.С. Указ. соч. С. 212.

² См.: Ким К.В. Указ. соч. С. 62.

Применение ситуационного подхода в разработке АИПС способствует в первую очередь построению информационной модели расследуемого события, а также помогает субъекту доказывания определить задачи расследования, установить уголовно значимую информацию посредством выявления причинных связей между элементами криминалистической характеристики отдельных видов и групп преступлений.

Ситуационный подход все больше находит применение и в подготовке будущих юристов. Внедряясь в практику учебного процесса, он значительно повышает его эффективность.

Многие криминалисты считают, что процесс обучения – это область лишь педагогики. В противовес этому совершенно правильно С.И. Цветков заключает, что «содержание обучения – это содержание науки криминалистики, а формы и методы обучения относятся к предмету педагогики. Однако содержание неизбежно раскрывается через формы и методы обучения»¹.

Используя моделирование следственных ситуаций с помощью ЭВМ, переносится акцент с передачи формального знания о следственной ситуации на формирование ценностно-смысловой структуры следственной ситуации как внутреннего основания ее динамики и развития. Это позволяет более эффективно осуществлять подготовку криминалистов, так как перевод подготовки на проблемное обучение не только развивает криминалистическое мышление, но и формирует профессиональный образ мира будущего криминалиста – особое видение проблем, выступающих в виде проблемных следственных ситуаций.

Одной из первых имитационных обучающих программ по криминалистике, предназначенных для практического обучения студентов, слушателей, следователей, работников дознания и т.д., считается комплексная имитационная обучающая программа «Следователь», разработанная в 1990 г. С.И. Цветковым и Ю.Л. Далецким. В ее основе лежит база знаний, построенная по принципу диагностических экспертных систем. Программа позволяет:

¹ *Цветков С.И.* Криминалистическая теория принятия решений: Дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1991. С. 235.

– проводить практические занятия по криминалистике по разделу криминалистической методики по темам, связанным с расследованием краж, грабежей, разбоев, угонов автотранспорта, направленных на завладение как государственным, общественным имуществом, так и личным имуществом граждан;

– проводить комплексные криминалистические учения по проблеме раскрытия и расследования имущественных преступлений;

– проводить практические занятия по курсу уголовного процесса по вопросам, связанным с обеспечением соблюдения законности при задержании подозреваемых;

– осуществлять контроль за уровнем практического обучения слушателей и студентов;

– диагностировать уровень профессиональной подготовки по криминалистике следователей и работников дознания;

– осуществлять научные исследования с оценкой общего уровня профессиональной подготовленности практических работников, с выявлением типичных ошибок в их работе.

Особенностью программы является то, что в ней разделены база данных и математическое обеспечение. Это позволяет вносить в программу коррективы специалистам в области криминалистики и уголовного процесса, не владеющим навыками программирования.

Впоследствии на ее базе были созданы и другие обучающие программы, которые используются в учебном процессе¹.

При всех положительных чертах вышеприведенной программы у нее есть один недостаток – отсутствие тактического уровня принятия решения. Это не позволяет в процессе работы обучить тактике проведения следственных и иных действий, что немаловажно при расследовании преступлений.

Продолжая идею использования системного подхода в практической деятельности правоохранительных органов, нами, совместно с К.В. Ким была разработана контрольно-обучающая про-

¹ Например, авторским коллективом СК и БЮИ МВД РФ (В.В. Попова, В.Н. Верютин, С.В. Гаврилюк, А.В. Остроушко) был создан ряд автоматизированных методик расследования преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотиков, компьютерными преступлениями и т.д.

грамма для ЭВМ по криминалистике. Технический редактор программы Д.Ю. Баланев.

Она представляет собой значительно упрощенный вариант предлагаемой выше схемы АИПС. В ее основу было положено реальное уголовное дело. Данная программа успешно апробирована и используется в учебном процессе на занятиях по уголовному процессу и криминалистике в Карагандинском государственном университете им. Е.А. Букетова (Республика Казахстан), Барнаульском юридическом институте МВД России, Алтайском государственном университете и ряде других вузов. Чтобы лучше контролировать выполнение задания, весь процесс расследования разбили на семь подэтапов.

Общая схема выглядит следующим образом (для каждого подэтапа расследования):

1. Информация (следственная ситуация).
2. Тактические задачи данного этапа (обстоятельства, подлежащие установлению на данном этапе).
3. Организационный уровень (действия, которые необходимо провести, включая розыскные, оперативно-розыскные, следственные и др.).
4. Тактический уровень (каким образом провести то или иное конкретное действие).
5. Результат (полученная в результате проведенных действий информация, а также начало нового этапа (подэтапа) расследования).

Так как это обучающая программа, то при решении заданной следственной ситуации на экране ЭВМ перечисляются варианты многих ответов, среди которых полезные, бесполезные и неправильные, что позволяет контролировать знания обучающегося. При выборе полезного действия выдается новая информация. При выборе бесполезных действий – новая информация не выдается и минусуются баллы. При выборе неправильных действий вычитается 10 баллов (баллы минусуются также и в том случае, если не указываются полезные (правильные) действия).

Таким образом, предложенная программа дает возможность не только моделировать процесс расследования преступления, но и, как показала апробация, способствует выработке практических

навыков (подведение под класс (группу, вид), присоединение в процессе частных методик и тактических решений, смена и проверка версий по ходу поступления информации и др.).

Применение контрольно-обучающих программ с целью имитации следственной ситуации повышает интенсивность практического обучения, что влечет за собой формирование у студентов и слушателей умений и навыков, необходимых в практической деятельности.

Описанная выше программа – это лишь попытка представить, как в АИПС можно объединить в одно целое все звенья криминалистических знаний при расследовании преступлений. Это работа не одного дня и не нескольких людей, и она требует больших затрат, больших организационных усилий, но они себя оправдают, так как в начале XXI в. наука криминалистика должна подняться на принципиально новые рубежи и прочно занять свое место в общей системе наук.

5. Представление преподавателей и аспирантов классического университета об изменениях содержания профессиональной деятельности в условиях перехода к открытому образованию

Современная социокультурная ситуация актуализирует потребность в личности, способной к саморазвитию и полноценной самореализации в жизни, культуре, профессии. Развитие тенденции к построению открытого общества и интеграции российского образования в мировое образовательное пространство существенно связано не только с техническим прогрессом в области компьютерной техники и средств телекоммуникаций, но и с разработкой концептуальных оснований стратегии и технологии дистанционного образования. Данная область начинает занимать существенное положение в образовательном процессе. Реализация гуманитарных образовательных ценностей в компьютеризации образовательного процесса все более актуализирует проблему психолого-педагогического обеспечения технологий дистанционного обуче-

ния (ДО), ориентированных на развитие продуктивности интеллектуальной деятельности учащихся, способности к осознанному, свободному выбору способов решения различных проблемных ситуаций.

Дистанционное обучение нами понимается, как специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий выход субъекта в другие интеллектуальные слои, развивающий интеллектуальный потенциал и способствующий осознанию собственной позиции. В настоящее время дистанционное обучение вышло за рамки частной методики преподавания информатики и вычислительной техники, обуславливающей закономерности преподавания в информационной среде. Пройдя несколько этапов в своем развитии, ДО наработало технологии как организации самой образовательной информационной среды (через форумы, чаты, телеконференции, обучающие программы, тренажеры), так и учебных материалов, главным образом, предметного содержания. Фиксируемая нами проблема основывается на том, что существует стереотип восприятия процессов информатизации учебного процесса, когда ДО в большинстве случаев отражает логику предметного содержания. Однако ценностные основания современного образования и инновационная педагогическая практика ориентируют образовательный процесс на развитие личности учащегося. Таким образом, фиксируемая нами проблема заключается в подготовке преподавателей к работе в условиях информационного образовательного пространства посредством технологии ДО.

На основании проведенных нами наблюдений при включении преподавателей в процесс создания и реализации обучающих программ в ДО можно выделить три этапа перехода педагога от простого участия в создании программ (представления идеи программы) до исследования процессов, реализуемых в контексте ДО.

Первый этап – создание ситуации, когда у преподавателя возникает актуализация содержания и им видится необходимость преобразования. Примером складывающихся ситуаций могут выступать как внешние мотивы – оборудование современного компьютерного класса для проведения занятий или прохождение курсов повышения квалификации по информационным технологиям, так и внут-

рение, которые были указаны самими преподавателями, неудовлетворенность знаниями в области информационных технологий.

Однако указанный внутренний мотив, по нашему заключению, служит только начальным стимулом. Формальный процесс усвоения знаний по информационным технологиям приводит преподавателей и аспирантов (как будущих преподавателей) к заключению о пересмотре собственной позиции в учебном процессе и осмыслению (пересмотру) ценностных установок. Таким образом, у преподавателей, в отличие от студентов, происходит формирование активной позиции в информационном образовательном пространстве.

Необходимость в создании ситуации, которая «слышится» педагогами, видится нами в том, что необходимы событие или информационный толчок, чтобы преподаватели и аспиранты имели возможность развить инициативу, связанную с переходом в информационное образовательное пространство через обучающие программы; проекты и исследования.

На втором этапе происходит переход к собственным активным действиям, т.е. непосредственному оформлению идеи работы в поле информационного образовательного пространства. Действия преподавателя на втором этапе характеризуются проявлением собственной позиции, четко оформленным понятийным аппаратом области ДО. На начальном этапе преподавателю необходим внешний стимул, который помогает в оформлении идеи проекта. Под проектом педагог понимает планирование действий по реализации конкретного предметного содержания в информационном образовательном пространстве. В качестве проекта могут быть выбраны различные формы:

- лекции и с использованием информационных технологий;
- телеконференции;
- тестирование студентов;
- проектирование процессов (химических, физических, биологических и др.);
- организация справочного материала предметного содержания в информационной среде.

На втором этапе важным становится выбор той системы и среды, в которой преподаватель будет осуществлять свою деятель-

ность. Так, правильно организованный момент вхождения в информационное образовательное пространство будет способствовать пересмотру педагогических ценностей в образовании (которые преподаватель непосредственно транслировал) и становлению его исследовательской позиции к самому образовательному процессу.

Используемая нами система представления учебного материала, по нашему мнению, способствует процессу формирования исследовательской позиции преподавателя. Это происходит через изменение отношения к процессу формализации предметного материала.

Изначально вся система ДО складывалась таким образом, что процесс формализации предметного материала воспринимался педагогами как возможность перенести контроль знаний, умений и навыков в информационную среду и тем самым освободиться от рутинной проверки; способ отработки и закрепления полученных знаний, умений и навыков. Чаще всего это было выражено через реализацию тестовых форм закрытого типа.

Таким образом, мы получаем следующую схему оформления собственной позиции в информационном образовательном пространстве (табл. 1).

Оформление исследовательской позиции в рамках ДО возможно, если преподаватель рассматривает не только содержательную сторону предмета и форму реализации (представления) информации через различного рода программное обеспечение. Рассмотрение учебного процесса, реализуемого в ДО, должно происходить из более широкого пространства культуры. Под расширением культурного пространства мы понимаем вовлечение в образовательное взаимодействие исследование всего процесса: исторический контекст, интеграцию предметного содержания в смежные дисциплины и пр. Расширение, выход из рамок предметной области приводит к изменению позиции преподавателя.

Для того чтобы произошло становление исследовательской позиции педагога, нами предполагается организация различных форм работы. Реализация форм будет осуществляться с целью выведения педагога в субъектную позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности, таким образом, чтобы

сформировать стремление овладения профессионализмом через разработку и реализацию обучающих программ.

Как указывалось выше, исследовательская позиция преподавателя проходит несколько этапов в своем становлении. Вместе с тем мы видим возможность использования самого процесса становления в исследовании процессов ДО. Например, выработка собственных суждений относительно тех или иных обучающих программ, их экспертиза указывают на то, что у преподавателей и аспирантов формируются не просто отношения, но и суждения по поводу тех или иных продуктов, которые могут быть оформлены как экспертная позиция по отношению к конкретной обучающей программе.

Т а б л и ц а 1

Этапы самоопределения педагога
в информационном образовательном пространстве

Этап	Момент самоопределения педагога	Характеристика этапа
1	2	3
I	Ситуация определения	Характеризуется внутренней работой преподавателя (не всегда несет признаки внешнего проявления): 1) определение мотива выбора новой сферы деятельности; 2) выбор направления деятельности; 3) получение информации о новой сфере деятельности (в данном случае информационном образовательном пространстве)
	Событие, определяющее выбор работы в информационном образовательном пространстве	
	Работа по обеспечению информацией о новой сфере деятельности	
II	Поиск партнеров	Оформляется идея в замысел реализации конкретного проектного содержания. Происходит активный поиск партнеров для реализации замысла (по подготовке информационного обеспечения и предметного содержания). Реализация проекта в информационном образовательном пространстве (апробация и получение первого опыта работы в новой среде)
	Проект	
	Экспериментальная разработка	

1	2	3
III	Инвестиционные проекты	Активный поиск источников финансирования для тиражирования опыта. Взаимодействие с различными сторонними организациями по обмену опытом реализации проекта. Обобщение опыта реализации проекта. Формирование исследования (чаще со стороны другой организации или по инициативе другой организации) на базе проекта, реализуемого в информационном образовательном пространстве
	Диссиминация	
	Исследование	

Предполагая в исследовании работу с преподавателями и аспирантами, на наш взгляд, целесообразно ее построить в русле деятельностного подхода. Наше предположение основывается на трудах К. Роджерса и А. Маслоу, в которых указывается, что изменение мотивации возможно только при условии собственной деятельности. Предполагаемый нами переход от внешней мотивации к внутренней будет способствовать осмыслению собственной профессиональной позиции как в условиях дистанционного образования, так и в режиме традиционного учебного процесса.

Таким образом, при моделировании практики дистанционного обучения становится необходимым рассматривать субъектную позицию не только студентов, но и преподавателей. Введение в учебный процесс практики дистанционного обучения будет связано с изменением общей системы требований к профессиональной подготовке педагогов. Так как информационное образовательное пространство предполагает активную реализацию ряда функций (например, таких, как, значимость, практическая направленность и пр.), формальное отношение становится недопустимым.

В своем исследовании мы двигались в направлении переноса опыта работы в традиционном режиме в информационную образовательную среду. Работа в практике дистанционного обучения позволяет открывать новые перспективы профессиональной дея-

тельности преподавателей и аспирантов, способствовать становлению и развитию исследовательской позиции.

В 2000–2004 гг. нами проводилось исследование в группах преподавателей, получающих курсовую подготовку в рамках повышения квалификации, и аспирантов, проходивших курс «Педагогика и психология высшей школы». Через использование проективных методик нами была сделана попытка проявления позиции двух групп по отношению к новой форме организации учебного процесса – дистанционного обучения. Наиболее интересным нам представляется фиксация позиции субъекта относительно условий, в которых должно реализовываться ДО, и условий вхождения преподавателя в информационное образовательное пространство (рис. 1).

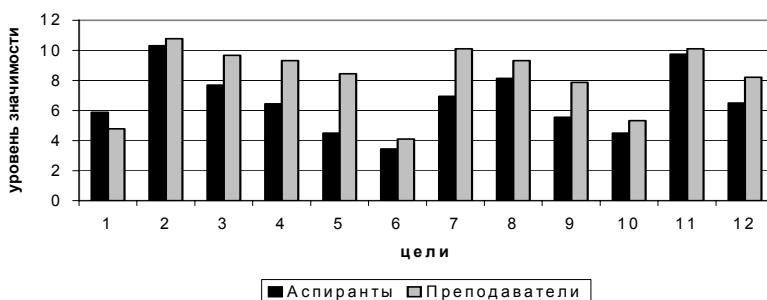


Рис. 1. Приоритетные цели использования технологии ДО в обучении*:

- 1 – обучение основам научных знаний;
- 2 – обучение нормам поведения, необходимым для жизни в обществе;
- 3 – обучение пониманию себя, пониманию другого;
- 4 – обучение применению знаний на практике;
- 5 – обучение ответственности за свой выбор и результаты своего обучения;
- 6 – ставить цели, планировать свою учебную деятельность;
- 7 – обучение творчеству и самовыражению;
- 8 – обучение общению, взаимодействию;
- 9 – формирование предметных и метапредметных знаний и навыков;
- 10 – видеть, формулировать проблему, предлагать пути ее решения;
- 11 – обучение общечеловеческим ценностям;
- 12 – обучение различным способам мышления;

* Перераспределение целей обучения по уровням значимости (от 1, как более значимой, к 12, как менее значимой) у аспирантов и преподавателей

Таким образом, приоритетной целью для исследуемых групп является работа по формированию способности студентов ставить цель, планировать свою учебную деятельность. Наименьшей значимостью для двух исследуемых групп обладает цель обучения нормам поведения, необходимым для жизни в обществе. Данная позиция связана с проявлением стойкого стереотипа относительно реализации до – как оторванного от реальной жизни и практики, виртуальностью используемого образовательного пространства, что, как следствие, проявляется в понижении значимости целевой ориентации на формирование способности к общению, коммуникации (10 и 7) в информационном образовательном пространстве.

Исследование отношения, на кого должны быть сориентированы преподаватели в реализации технологии ДО, показало, что более половины всех опрошенных аспирантов и преподавателей ориентированы на высокомотивированного студента, испытывающего потребность в предметных знаниях. Также указывается на необходимость такой организационной формы в ДО, как группа (21 и 22 % соответственно). Однако указывается на необходимость формирования группы исходя из:

- начального уровня обученности (преподаватели);
- способностей студентов (преподаватели);
- возраста обучаемых (преподаватели);
- интересов студентов (аспиранты);
- занятости обучаемого (аспиранты);
- удаленности студента от преподавателя и образовательных ресурсов (аспиранты).

В формулировках, которые используют аспиранты, в большей степени прослеживается ориентация на персонификацию учебного процесса по отношению к студенту, учету его личностных качеств (42 %), индивидуальных стилевых особенностей и особенностей восприятия (37 %). Также опрашиваемая группа аспирантов указывает на возможность массового использования технологии ДО (ориентация на всех) без учета индивидуальных особенностей личности. И как вариант реализации технологии ДО в группе аспирантов и преподавателей было предложено использование индивидуального консультирования студентов (11 %).

В организационно-дидактической деятельности преподавателя в условиях информационного образовательного пространства, по мнению преподавателей, будет преобладать информационная функция (сообщение информации и передача предметных знаний) – 89 %. Вместе с тем в организации учебного процесса ДО они считают актуальным использование таких форм, как демонстрация примеров, образцов выполнения заданий (67 %) и передача алгоритмов действия (67 %). 33 % преподавателей считают целесообразным использование различных модельных ситуаций, когда студент выполняет определенную роль, а также использование творческих заданий для поддержания высокой мотивации по предмету.

Для аспирантов важным в организации деятельности преподавателя является:

- сообщение информации, передача суммы знаний – 53 %;
- передача алгоритмов действия – 47 %;
- демонстрация примеров, образцов выполнения заданий – 32 %.

Аспиранты считают возможным использование проблематизации (21 %) для более успешного освоения предметного содержания, его детальной проработки. Выполнение ситуаций, ролевых заданий, тренингов указали 26 % аспирантов.

Таким образом, преподаватели в большей степени ориентированы на трансляцию предметного содержания студентам (89 %) в сравнении с аспирантами (53 %). В организации учебного процесса аспиранты указывают на его параллельность в условиях информационного образовательного пространства, что выражается как одновременная поддержка нескольких образовательных траекторий студентов. Также ими высказано предположение об использовании задания как итога всей деятельности студента для суммирования его знаний, тем самым указываются накопительный характер оценки в ДО и персонификация учебного процесса.

Представленные результаты указывают на изменение функции преподавателя в условиях информационного образовательного пространства, а также на необходимость пересмотра сложившихся стереотипов поведения. В группе преподавателей приоритетными были указаны функции инструктора (в большей степени тьютора) – 56 % и деятельность преподавателя по суммированию знаний учащихся, подведению итогов их деятельно-

сти – 56 %. Следовательно, наблюдается изменение стереотипа поведения преподавателя, когда он представлялся как единственный источник и проводник предметного содержания. В условиях информационного образовательного пространства, по мнению преподавателей, они принимают принципиально другой стиль поведения, ориентированный на личность каждого студента, возможность построения индивидуальных образовательных траекторий и увеличения степени свободы учащихся в силу самостоятельности освоения предметного содержания.

Для преподавателей становится принципиально важным в условиях практики дистанционного обучения актуализировать предметные знания для студентов и в своей работе опираться на них – 44 %. Указываются такие важные профессиональные качества преподавателя, как гибкость мышления (11 %), склонность к популяризации (11 %). Ведущая роль преподавателя как организатора возможна в случае самостоятельной работы студентов, на это указывают 22 %, что, по нашему мнению, является недостаточным, так как проявляет противоречие в деятельности преподавателей. Они позиционируют практику ДО как самостоятельную работу студентов, вместе с тем можно зафиксировать недостаточную включенность преподавателей в организацию самостоятельной работы студентов, что, возможно, будет компенсироваться через систему консультирования (инструкторская функция) и сопровождения деятельности студента (организация индивидуальных образовательных траекторий).

Аспиранты в деятельности преподавателя ориентированы прежде всего на реализацию организаторской функции – 69 %. Организация, по их мнению, должна проходить на уровне учебного процесса, применения знаний на практике; самостоятельной работы и индивидуальных образовательных траекторий. Вторая по значимости функция преподавателя в практике дистанционного обучения – инструктор, на нее указали 44 % респондентов. Также 25 % аспирантов отметили необходимость актуализации предметного содержания преподавателем в ДО и опору на него при построении учебного процесса и суммирование изученного материала (подведение итогов, обобщение). 18 % аспирантов отметили, что преподаватель может выступать в практике дистанционного обучения как аранжи-

ровщик учебных планов, содержания образования, системы знаний. То есть происходит фиксация необходимости пересмотра предметного содержания и формы его представления и использования в условиях информационного образовательного пространства.

Группа аспирантов более развернуто ответила на вопросы, касающиеся профессиональных качеств, которыми должен обладать преподаватель, работающий в системе ДО. Доминантными качествами, по их мнению, выступают открытость новому, индивидуальная направленность на каждого студента, а также соответствие изменяющимся внешним условиям; гибкость, выражающаяся в отсутствии границ и готовых способов образования; краткость в изложении главного (умение коротко формулировать ответы) и пр. Такие развернутые ответы, по нашему мнению, свидетельствуют о профессиональном самоопределении аспирантов, необходимости проявления собственной субъектной и профессиональной позиции относительно практики дистанционного обучения.

Проведенный нами сравнительный анализ группы аспирантов и преподавателей позволяет сделать заключение, что практика ДО и само информационное образовательное пространство приводят к логико-смысловой неопределенности понятийного аппарата, когда невозможно четко определить и развести дистанционное обучение, образование и открытое образование. Общая проблема педагогики, выраженная как организация перехода от закрытого образовательного пространства к открытому, прослеживается и становится актуальнее в условиях ДО. Анализ деятельности преподавателей и аспирантов показал, что большинство ориентировано на учебную деятельность в закрытом пространстве. По нашему мнению, работа преподавателя в информационной среде предполагает открытость пространства не только для вхождения и использования ресурса, но и открытость к изменениям и анализу (рефлексии) своей профессиональной деятельности. Тем самым мы фиксируем проблему различия двух употребляемых понятий «открытое образование» и «дистанционное образование». Если исходить из педагогической позиции по отношению к двум указанным процессам, то мы видим сходные черты в организации и черты различия (см. табл. 2). Понятие «открытого образования» мы определяем как процесс, обеспечивающий проявление личной инициативы всех субъектов образо-

вательного процесса и формирующий ответственность за принятие собственного решения. Дистанционное образование, по нашему мнению, основывается на создании ситуации выхода субъекта в другие интеллектуальные слои с целью определения собственной позиции и пересмотра сложившихся ценностей.

Т а б л и ц а 2

Характеристики процессов открытого и дистанционного образования

Открытое образование	Дистанционное образование
Открытое образовательное действие	Закрытое и открытое образовательное действие
Структура меняется в соответствии с инициативой субъекта	Жестко заданная структура обучающих программ
Создание субъектами единого пространства, в котором можно фиксировать изменения	Создание информационного образовательного пространства для субъектов
Отсутствие нормативных (жестко закрепленных управленческих механизмов) рычагов управления	Институциональная оформленность учебного процесса
Диагностика образовательных эффектов заложена в саму обучающую программу и может быть двух видов: диагностика изменений деятельности участников программы; диагностика изменения самой программы	Трудности в оценке образовательных эффектов обучающих программ в ДО

Сформулированные нами определения отражают в большей степени педагогическую позицию, но наряду с этим нельзя игнорировать и тот факт, что большинство исследователей не проводят четкой границы между этими понятиями. Анализируя ситуацию, сложившуюся на сегодняшний день, и принимая сделанные нами допущения в определении процессов открытого и дистанционного образования, можно говорить о том, что открытое образование может быть дистанционным, но не всякое дистанционное может быть открытым. Так как открытость предполагает открытое действие преподавателя, его рефлексии, определение позиции студента, необходимы выведение преподавателя в новое пространство деятельности, организация исследовательского сопровождения и формирование исследовательской позиции самого педагога в условиях практики дистанционного обучения и информационного образовательного пространства в целом. Проводимые

нами исследования (начиная с 1999 г.) показывают, что происходит увеличение круга преподавателей, участвующих в ДО или интересующихся проблемой ДО. На это указывает увеличение количества преподавателей, определяющих ДО как образовательную технологию и принимающих участие непосредственно в разработке программ для ДО или непосредственно работающих в поле информационного образовательного пространства.

При благоприятном стечении обстоятельств и введении в процесс информатизации необходимой педагогической составляющей можно сделать допущение о том, что будет наблюдаться постепенный переход от дистанционного к открытому образованию. Таким образом, информационное образовательное пространство характеризуется:

- 1) функциональным диалогом;
- 2) жесткой структурой взаимодействия через информационные ресурсы (между преподавателем и студентами, между студентами, между студентами и образовательным ресурсом);
- 3) подачей учебного материала в преломлении его через таксономию учебных задач;
- 4) развивающим типом программ;
- 5) постоянным использованием содержательных ресурсов Internet.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Само понятие «дистанционное обучение» нуждается в доработке, так как не включает в себя все необходимые и достаточные признаки, характеризующие процесс ДО. В частности, такой существенный момент, что в основе практики дистанционного обучения лежит самостоятельная работа студентов. Проблема организации самостоятельной работы и развития потребностей и психологической готовности, ее саморегуляции – одна из актуальных проблем современного образования в традиционных формах. В теории ДО (в литературе) эта проблема не фиксируется, поэтому не является предметом обсуждения. Нуждается в дополнительной доработке и содержательно-смысловом наполнении понятие «практика дистанционного обучения», которое позволит определить профессиональную позицию преподавателя, способствовать становлению ценностных ориентаций и исследовательской позиции.

Глава III

Проблемы психологического сопровождения изменений в классическом университете

1. Психолого-консультативное сопровождение профессионального становления студента на этапе профессиональной подготовки

Сегодня, когда многие проблемы человека находят свое решение далеко за пределами известных научных истин, появляются более широкие перспективы исследования человеческих миров, многомерности жизненных пространств, ценностно-смысловой сферы реального бытия людей, вовлекающие ученых в обсуждение актуальных научных и методологических вопросов. Проблема личного и профессионального развития изучается представителями многих научных дисциплин (психологии, педагогики, социологии, философии и др.). Психологи, занимающиеся изучением обсуждаемой проблемы, принадлежат к различным школам и направлениям, однако, несмотря на это, выявляется общая тенденция в их подходах. Она заключается в том, что развитие профессионала в разнообразных концепциях рассматривается в результате взаимного влияния индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды в процессе социализации и/или профессионализации, т.е. в процессе жизнедеятельности.

Актуальность изучения профессионального становления в период обучения в вузе объясняется тем, что индивидуальные характеристики студента (его установки, потребности, интересы, уровень притязаний, особенности интеллекта и др.) оказывают значительное влияние не только на выбор профессии и ход профессиональной адаптации, но и на формирование образа мира

профессионала. Они могут способствовать формированию профессионального мастерства и творческого подхода к трудовой деятельности, а также затруднять процесс профессионального становления студентов (например, в случае слабого развития общих профессиональных способностей – активности, саморегуляции, помехоустойчивости и др.). Помочь студенту стать профессионалом призвано психолого-консультативное сопровождение, осуществляемое на всех этапах его подготовки как специалистами-психологами, так и преподавателями различных предметов.

Известно, что становление профессионала во многом зависит от качества системы обучения. Если система обучения дает удовлетворяющие всех результаты, то для ее обслуживания нужны только те знания, которые обеспечивают трансляцию опыта профессиональной деятельности. Если же продукты обучения нас не устраивают и мы хотим в результате своей педагогической работы получать другие продукты, то этого можно достичь, только перестроив существующую систему обучения. Для этого, в свою очередь, нужно иметь, по мнению П.Г. Щедровицкого, весьма сложную систему знаний, описывающую отношения между характером объектов деятельности и системой самой деятельности¹. Таким образом, перестройка содержания обучения в высшей школе не может быть выполнена средствами и методами, существующими сейчас.

В последние годы в психологии профессионального образования отмечается смещение интересов исследователей с разработки описательно-нормативных моделей личности и деятельности специалиста, на основе которых разрабатывались требования к содержанию его профессиональной подготовки (так называемый профессиографический подход), к исследованию особенностей профессионального сознания и самосознания субъекта деятельности – его ценностей, смысловых образований, рефлексии, что предполагает изучение студента как субъекта учебной деятельности. В связи с этим возникла необходимость выхода за пределы узкотехнологического понимания профессиональной деятельно-

¹ *Щедровицкий П.Г.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1992. С. 16–200.

сти в сферу психологии профессионального сознания, развитие которого рассматривается как основное содержание процесса профессионализации. Профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно. Во многом этому может способствовать деятельность психологических служб вузов.

Данные психологических исследований позволяют охарактеризовать студента, по меньшей мере, с трех позиций – социально-психологической, психолого-педагогической и психофизиологической. Соответственно, может быть предложена такая схема описания психологических особенностей студента как представителя особой социальной общности, социально-психологической категории, представителя особого возрастного периода – студенческого возраста и субъекта учебной деятельности в условиях учебного заведения. И в соответствии с выделенными особенностями психологическая служба вуза определяет приоритетные направления работы со студентами.

Утверждение, что студент есть субъект учебной деятельности, предполагает его активную включенность в этот процесс. Попытаемся определить, что же должно быть учтено при организации педагогического общения и учебной деятельности?

В.П. Зинченко пишет о том, что «любая... практика имеет свою концептуальную основу. Другое дело, насколько она адекватна природе человека, культуре, цивилизации»¹. И далее он говорит о том, что для того, чтобы разобраться в предметной ситуации, полезно подняться над ней, даже отстраниться от нее, превратить «видимый мир» в «видимое поле» (однако наблюдать и анализировать практику не так-то просто, особенно когда являешься ее частью).

Традиционно считается, что, педагогика высшей школы должна опираться на основные положения психологии человека. Так, знания о развитии субъективной реальности в онтогенезе являются основополагающими в профессиональной педагогической деятельности. По самой сути своей работы мы имеем дело с челове-

¹ Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // *Вопр. психологии*. 1991. № 2. С. 16.

ком развивающимся. В период юности до вступления в самостоятельную жизнь происходят самые существенные изменения с человеком: в основном завершается его физическое развитие, значительный путь проходит становление внутреннего мира, оформляются основы его духовного бытия. Только имея целостное представление об общем психологическом строе человека и его закономерных изменениях во времени жизни, можно осуществлять достаточно грамотную педагогическую деятельность и обеспечить возможность перехода студентов – будущих специалистов в режим самообразования и саморазвития.

Однако между педагогической практикой и психологической теорией произошел разрыв, во многом и по вине теоретической психологии, которая продолжала накапливать сведения о психических свойствах, состояниях и процессах. Поэтому, пытаясь использовать знания психологии как науки о психике, многие педагоги испытывают определенные трудности, поскольку мы всегда имеем дело с человеком как с целым, в совокупности его природных, душевных и духовных сторон, а не только с его психикой. А понимание другого, содействие в его развитии, работа с человеческой субъективностью составляют внутренние моменты педагогической деятельности.

В контексте историко-системного подхода наука (и психология в том числе) понимается как открытая система, закономерно усложняющаяся, предмет которой постепенно трансформируется именно в сторону усложнения, поэтому сегодня при переходе от «психологии психики» к «психологии человека» возникла необходимость не только определения нового взгляда на процесс обучения в высшей школе, но и на процесс передачи и использования психологических знаний в практической деятельности преподавателя, на развитие профессионального мышления как преподавателя, так и студента.

В последнее время много говорится о том, что современная педагогика высшей школы должна опираться на гуманистическую парадигму, в центре которой – идея саморазвития личности. Именно гуманитарная парадигма с ее субъектным подходом наиболее адекватна педагогической деятельности. В объектной педа-

гогике невозможны понимание человеческой субъективности и полноценное развитие «собственно человеческого в человеке».

Гуманитарная психология открывает новые перспективы и возможности профессионального становления студента. Ее ориентация на работу с целостным человеком созвучна задачам профессионального образования. Гуманитарное познание стремится изучать уникальные духовные феномены и тем самым способствует духовному процессу в человеке. Поэтому мыслящий и работающий в русле данной парадигмы педагог начинает вести студентов к все более широкому и равноприемлемому выбору – совершению акта самоосвобождения (по Э. Фромму), или самотворчества (по В.Е. Ключко), или житнетворчества (по Д.А. Леонтьеву). Именно диалоговое общение как основной способ познания человеком других, самого себя и человеческих отношений, обособанный в гуманитарной психологии, отвечает природе труда преподавателя вуза. Как подчеркивает Е.И. Исаев, «свобода действия субъекта определяет веру в возможности преобразования и развития человека»¹.

Более того, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, в преподавании должен превалировать антропологический подход, при котором содержание науки не рассыпается, а объединено общим замыслом, интонацией преподавания, отношением². Решение проблемы также возможно в рамках направления работ О.К. Тихомирова, В.Е. Ключко, в котором был получен успешный опыт теоретической и экспериментальной работы в новой психологической онтологии – ценностно-смысловых полях.

Таким образом, такие объективные тенденции развития науки, как антропологизация психологического познания и ее гуманитаризация, позволяют увидеть новые подходы в психолого-консультативном сопровождении становления студента на этапе профессиональной подготовки.

Как известно, развитие и образование индивида происходит в совместной с другими деятельности и общении – в событии. Для

¹ Исаев Е.И. Психология в высшей школе: Проблемы проектирования психологического образования педагога // *Вопр. психологии*. 1997. № 6. С. 53.

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // *Вопр. психологии*. 1998. № 6. С. 3–17.

того чтобы быть полностью связанным с другим человеком, человеку сначала необходимо найти связь с самим собой. Если говорить об обучении как взаимодействию, то можно сказать, что понимание себя возникает во взаимодействии смыслов преподавателя и студента. М.М. Бахтин считал, что смысл может актуализироваться, «лишь соприкоснувшись с другим (чужим) смыслом, хотя бы вопросом во внутренней речи понимающего... Он существует только для другого смысла, то есть существует только вместе с ним»¹. В данном случае можно говорить о «порождающем эффекте взаимодействия» (В.Е. Ключко), результатом которого является собственное решение студентом задачи на смысл.

В таком случае можно говорить о студенте как субъекте собственной деятельности. Понятие «субъект» указывает на носителя некоторой активности. Причем В.В. Давыдов утверждал, что субъект выступает не абстрактным носителем или распорядителем деятельности, а тем, кто осуществляет особые действия по развитию целостной деятельности, направленные прежде всего на расширенное воспроизводство ее ориентировочно-смысловой основы.

С точки зрения деятельностного подхода проблема развития и формирования профессионального сознания студента как субъекта учебной деятельности должна рассматриваться в единстве трех оснований бытия человека, представляющих собой целостную модель любого профессионализма: деятельность, сознание, общность. Так, профессиональная деятельность – всегда сознательна и совместна (осуществляется в сообществе); профессиональное сознание – деятельностно и intersubjectively (существует и возникает в сообществе); профессиональная общность обусловлена включенностью субъектов в совместную коллективно-распределенную деятельность, основывающуюся на сознательном позиционном самоопределении каждого.

Теоретические представления о субъективности и ее развитии в онтогенезе разрабатываются В.И. Слободчиковым, который выявил основания развития субъективности человека в пределах его индивидуальной жизни и определил психолого-педагогические

¹ Бахтин М.М. Проблемы содержания материала и формы: Работы 1920-х годов. Киев, 1994. С. 262.

условия становления субъективной реальности в образовании. В данном случае субъективность рассматривается и как особая интегративная форма бытия человека, определяющим свойством которой выступает способность индивида осваивать и превращать явления общественного бытия в факты своей реальной жизнедеятельности; и как родовая специфика человека, принципиально отличающая собственно человеческий способ жизни.

С психологической точки зрения субъективная реальность есть наиболее абстрактное выражение способа существования и принципа организации человеческой реальности (по словам С.Л. Франка, как непосредственного самобытия человека). Этот всеобщий способ и фундаментальный принцип – субъективность (самость) – обнаруживает себя в главной способности человека: способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что и позволяет ему быть (становиться) действительным субъектом собственной жизни.

Саморазвитие и развитие субъективности предполагает и внешнюю детерминацию. В то же время поведение индивида не полностью детерминировано условиями его непосредственного окружения. Независимость, автономия индивида предполагает возможность дистанцирования от воздействий окружения и от тех принципов, которые определяли его поведение до настоящего времени. Наиболее глубинными проявлениями субъектности, как считает Д.А. Леонтьев, являются внимание и контроль над воздействиями (в том числе и собственными чувствами, которые обычно управляют действиями, минуя сознательный контроль), а также изменение своего образа жизни¹.

В логике теории психологических систем, где предметом исследования является многомерный, ценностный, смысловой мир человека, при становлении суверенной личности, обладающей всей полнотой этого мира, человек получает возможность менять образ мира, стимулируя дальнейшее развитие собственного мира. И поэтому основной функцией развивающегося профессионального мышления будущего специалиста должно стать постоянное выявление противоречия между образом мира и образом жизни и

¹ Леонтьев Д.А. Психология смысла. М., 2003.

определение способов его разрешения¹. Решение студентами задач на «смысл», на «ценность» – таково основное предназначение мышления, если понимать его как проявление творчества, направленного на созидание себя как профессионала.

Профессиональное становление происходит при превращении ценностей в аффективно-личностную составляющую жизни студента, его особое измерение. Важную роль при этом играет преподаватель (педагог). Педагог как проводник может быть «мостиком над стремниной», а может быть «костылем». «Проводник должен рассказывать обо всех испытаниях, что ждут его ученика. Но он не может выбирать за него путь»². Педагог входит в событие (совместное бытие со студентом) как транслятор профессионального и социального опыта, как представитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для студента своеобразной матрицей действий, культурной и профессиональной идентичности, с помощью которых студент и самоопределяется в событии. В этом самоопределении собственные ценности и цели соотносятся не только с ценностями и целями преподавателей, но и других студентов-коллег, заново ставится и решается вопрос профессионального выбора. Несовпадение границ собственной ответственности за выбор и способностей к его воплощению может стать стимулом к самоизменению, открывающим новый этап развития профессионального сознания студента – как условия саморазвития и профессионального самообразования.

В процессе обучения студенты имеют дело часто не с содержанием профессиональной деятельности, а с научными предметами. И учебная деятельность в традиционном образовании оказывается «нейтральной» по отношению к самому предмету будущей профессиональной деятельности. Между тем реальная профессиональная деятельность характеризуется многообразием контекстов применения знаний, комплексным характером профессиональных ситуаций, требующих их системного использования, что и делает порой невозможным прямой перенос знаний в практику.

¹ Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск, 1999.

² Ялом И. Когда Ницше плакал. М., 2002. С. 343.

В результате обучения в лучшем случае мы имеем знатоков, эрудитов в определенной области знания, а не субъектов учебной деятельности. В итоге появляется оппозиция: студент-ученик (может быть, и способный к усвоению основ наук, успешно сдающий зачеты и экзамены, но несостоятельный как профессионал, в этом смысле – «вечный студент», находящийся в позиции абсолютного наблюдателя) и студент-деятель, занимающий учаственную позицию в обучении.

В рамках теории психологических систем показано, что один и тот же предмет может выступать как необходимый потребности, актуальной для определенного уровня системной организации человека, и одновременно как актуализирующий потребности на другом уровне, по отношению к которому выступает в качестве возможности организации новой, часто более значимой деятельности¹. С методологической позиции в связи с обсуждаемым вопросом ставится задача: создать и транслировать из одного состояния в другое специальные выражения профессиональной деятельности, которые наилучшим образом соответствовали бы процессам восстановления структуры самой деятельности. Как это сделать? Можно сказать, что на первых этапах обучения при изучении предметов, непосредственно связанных с будущей деятельностью, преподаватель должен представлять собой «живой» образец деятельности, матрицу, которую нужно копировать (при этом у студентов ведущей является учебная деятельность), затем, по мнению П.Г. Щедровицкого, наступает собственно деятельность обучения студентов, а учебная деятельность выступает как включенная в нее или управляемая ею. В дальнейшем отношение между двумя этими деятельностями вновь меняется: многие элементы обучения сливаются с учебной деятельностью, появляется самообучение и самообразование². Таким образом, в условиях обучения должно происходить постепенное овладение профессиональной деятельностью.

Главной проблемой в данном случае является не только то, чтобы из всех возможных объектов познания студент выбрал для

¹ См.: Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности...

² Щедровицкий П.Г. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. М., 1992. С. 16–200.

исследования профессиональную деятельность, а то, в какой позиции находится сам студент по отношению к этой действительности. Если он занимает позицию Абсолютного Наблюдателя, созерцающего особый объект – профессиональную деятельность, тогда он эту деятельность познает «либо в форме объекта, либо в форме созерцания», т.е. объективно. Если же он занимает участную позицию в обучении, у него происходит становление практического, жизненного отношения к познаваемой деятельности. И, как подчеркивает Ф.Е. Василюк, именно свою человеческую чувственную деятельность, свою практику делает исходным пунктом познания¹. В таком случае решение студентом задачи профессионального становления принципиально невозможно без и вне решения более широкой задачи личностного самоопределения, поскольку каждый человек несет ответственность за формирование собственного смыслового пространства и его реализацию, и его становление приобретает форму определения себя в мире – самоопределения.

Эти две методологические схемы резко отличаются друг от друга. В первом случае будущий специалист свою деятельность определяет независимой от исследовательских процедур, сами процедуры представляет лишь как дающие информацию об объекте (профессиональной деятельности), но не затрагивающие его, а получаемое в результате знание – как не имеющее обратного влияния на объект. При таком обучении, как правило, отмечаются низкий эмоциональный фон, пассивность, слабое формирование навыков. Освоению и целенаправленному использованию самых различных знаний часто мешает своеобразная фильтрация информации в соответствии со своим личным опытом.

Во втором случае студент включает себя как исследователя внутрь изучаемой действительности, входит в поля чувственно-практической деятельности, которые не связывают его отдельного с отдельной действительностью, а являются первоначальной и единственной действительностью, в которой затем уже проступают объективный и субъективный полюса². Осознавать это чувст-

¹ Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопр. психологии. 1996. № 6. С. 25–40.

² Там же.

венно-практическое поле как изначальный и определяющий факт познания означает придерживаться философии практики. «Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир»¹. Поэтому сама процедура занятий должна быть психотехнической (по Ф.Е. Василюку), т.е. такой, которая обеспечивает каждому студенту возможность личной вовлеченности в процесс порождения осваиваемого знания).

Используя в качестве теоретико-методологической основы новую психологическую онтологию – теорию психологических систем, возможно при подготовке специалистов перенести центр тяжести в их реальную жизнедеятельность, при которой профессиональное сознание выступает, прежде всего, как деятельностно организованное сознание. Преподаватель стремится создать напряженную творческую связь между знанием и опытом так, чтобы по возможности каждый опыт, полученный студентами в ходе обучения, теоретически осмыслился, а каждая теорема или гипотеза, высказанная преподавателем или студентами, воплощалась в конкретный опыт и так испытывалась и переживалась (Ф.Е. Василюк).

Такое обучение призвано обеспечить становление подлинного «хозяина», действительного субъекта профессиональной деятельности. Однако преодоление «знаниевого» подхода не означает принижения роли знаний, но лишь изменяет их место и функциональное назначение в образовательном процессе: из основной цели традиционного образования знания становятся средством становления профессионала, его образа мира. Иными словами, потребностью и, соответственно, задачей, стоящей перед студентами в период профессионального становления, считается не столько освоение научно-предметных знаний, сколько их порождение и проектирование способов употребления.

Образ профессионального мира, утверждает О.М. Краснорядцева, может быть понят как встреча «знаний, информации, поступающей как извне, так и изнутри, с системой ценностей, определяющих действительность данного человека»².

¹ Василюк Ф.Е. Указ. соч. С. 30.

² Краснорядцева О.М. Реконструкция ценностно-смысловой структуры ситуации деятельности как метод исследования особенностей ментального пространства

Следовательно, с одной стороны, особенности личности студента, его позиция оказывают существенное влияние на процесс и результаты учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, с другой стороны, само формирование личности в значительной степени происходит в ходе учебной и профессиональной деятельности и под ее влиянием.

Говоря о студенте как субъекте учебной деятельности, необходимо говорить о «развитии вообще» – о кардинальном структурном преобразовании человеком своей собственной самости; о сдвиге, скачке в его развитии, которые не сводятся ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. Речь должна идти о развитии не только природном (созревании), не только социальном (формировании), а прежде всего о сущности человека – о саморазвитии и самоорганизации: фундаментальной способности человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни; способности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, поэтому успешная подготовка студентов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к личностным и профессиональным качествам, но и к уровню физического и психологического здоровья. Здоровый и духовно развитый специалист получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества и стремится к совершенствованию. Такого профессионала вполне можно назвать успешным.

Помочь будущему специалисту стать успешным можно через расширение границ осознания человеком своих возможностей, определение альтернативных и эффективных для конкретной ситуации способов поведения, обретения согласия с самим собой, что и происходит в ходе психолого-консультативного сопровождения студента в период обучения в вузе. В последние годы во многих вузах страны создаются психологические службы, основной целью которых является сохранение психологического здоровья участников образовательного процесса.

В жизни любого человека неизменно происходят стрессовые, фрустрирующие и критические события. На резкое увеличение нарушений нервно-психического характера, как у детей, так и у взрослых, во многом повлияла и нестабильность социально-экономической ситуации в стране. В целом проблема психологического здоровья человека приобретает более масштабный характер (как утверждает Б.С. Братусь, у нас много психически здоровых, но личностно больных людей). Особенно остро различные социальные перемены отражаются на молодежи, а студентов, по результатам ряда исследований, по наличию психогенных факторов можно отнести к группе риска, поскольку обучение в вузе по сравнению со школой имеет существенные отличия и объективно требует большего напряжения и эмоциональной устойчивости.

Психологическое консультирование, в самом широком смысле, представляется как помощь специалиста в решении психологических проблем. Это такие проблемы, как развитие позитивной Я-концепции и личностной зрелости у студентов, развитие толерантности, профилактика виктимного поведения и развитие навыков личной безопасности, поведение в экстренных ситуациях, профилактика суицида, адаптация студентов к вузу и условиям жизни в новом месте (для иногородних студентов), профилактика кризисных ситуаций и др.

Особо следует отметить академическую неуспешность студентов, причиной которой может быть конфликт когнитивных стилей, не осознаваемый и поэтому не устраняемый студентом, поскольку, несмотря на развитое в целом самосознание, студенты еще не владеют знаниями и соответствующими средствами анализа своих когнитивных особенностей (тем более на младших курсах) и поэтому не всегда могут приспособиться к учебным требованиям вуза, достаточно отличающимся от школьных. Исследования психологов показывают, что многие студенты в учебной деятельности используют ограниченный набор стратегий обработки информации, устойчиво предпочитаемый ими, но не всегда эффективный. Как и школьники, они чаще всего не осознают своих когнитивных особенностей, не знают причин своих учебных трудностей. Успехи однокурсников чаще всего объясняют чрезмерным усердием в учебе, а не рациональными способами учения.

Ко всем психологическим проблемам студенческого возраста добавляются трудности, обусловленные социальной ситуацией развития этого возрастного периода. Длительное время в нашей стране формировался особый тип личности, основной чертой которого являлась достаточно низкая потребность самому выбирать собственные жизненные ценности, самому строить жизненные планы, так как ценности и цели навязывались «сверху» (обществом, школой, родителями) и они же создавали видимость внутреннего комфорта. Рухнувшая система ценностей вызвала определенные трудности и среди молодежи, которая оказалась малоспособной к самостоятельной постановке целей и выработке собственных ценностей, и среди старшего поколения, призванного обучать и воспитывать младших, так как перед ним встали серьезные вопросы – что же важно для человека в этом меняющемся мире, мире неопределенности, «размытой идентичности» (по Э. Эриксону), какие ценности приоритетны? В таком же положении оказался студенческий возраст, который по своим психологическим показателям является наиболее активным возрастом, в котором происходит профессиональное становление, формируются ценностные образования, определяющие жизненные цели и смыслы.

Не менее важной проблемой молодых людей является и проблема выбора спутника жизни. Чаще всего это происходит именно в студенческом возрасте, если же нет – то появляются глубокие личностные проблемы, наличие которых осложняет профессиональное становление.

В этих и других ситуациях психолог помогает приобрести новое восприятие, осмысление происходящих событий, актуализировать реальные ощущения происходящего, скорректировать интерпретацию и объяснение существующих непродуктивных представлений человека о мире, о себе.

Практика психологического консультирования показывает, что стратегические задачи психологического взаимодействия лежат в сфере поиска новых ресурсов, которые должны появиться в арсенале клиента для решения проблем. Если трудности клиент преодолевает неконструктивным путем, использующим только механизмы психологической защиты, то это в еще большей степени фиксирует ригидные установки, ценностные ориентации относи-

тельно своей личности, своей учебной и профессиональной деятельности и общения. Данные эталоны при этом не адаптируются к каждой конкретной ситуации. Напротив, конструктивное преодоление трудностей стимулирует гибкое изменение устаревших представлений о себе, своем труде и обеспечивает переход студента на более высокий уровень профессионального самоопределения. В данном случае у студентов появляется мотивация к изменениям, имеющая внутренние основания. Они сами устанавливают внутренние стандарты черт, компетентности и ценности, которые становятся основанием для образа «Я-профессионала» – в будущем». Впоследствии такая мотивация вызывает поведение, которое подкрепляет эти стандарты и позволяет студентам достичь более высокой профессионализации.

Несмотря на многочисленные публикации по проблемам психологического консультирования, можно отметить, что единого конвенционального понятия психологического консультирования сегодня не имеется. В практике психологического консультирования, по свидетельству многих из тех, кто интересуется этим вопросом, наблюдается поразительное, приводящее порой в недоумение многообразие и разнонаправленность концепций, подходов, объяснительных моделей и консультативных практик (наиболее известные – психоаналитическое направление, теория объектных отношений, когнитивно-ориентированное и клиенто-центрированное направление и др.). Очевидно, что процесс психологического консультирования – это процесс творческого поиска во взаимодействии двух субъектов, который предполагает проявление активности, как клиента, так и психолога. Однако до сих пор данный аспект исследовался психологами в основном эмпирически, чаще всего с позиции самого психолога, хотя психоконсультационный процесс требует стимулирования внутри направляемой творческой активности клиента.

Нет в психологической науке на настоящий момент и готового психологического знания, адекватного целям психологического консультирования. Его невозможно получить путем простого суммирования знаний из различных психологических дисциплин и направлений психологии. Однако успех психологического консультирования невозможно объяснить, не сформулировав прин-

ципы консультирования и, соответственно, цели консультирования, а это, в свою очередь, требует понимания того, что системообразующим началом практически ориентированного психологического знания является наличие концепции понимания человека, его функционирования, с одной стороны, и обоснования методов воздействия – с другой. В результате компетентное и доказательное суждение о результативности, а также анализ консультативного процесса возможны лишь в рамках одноименной теоретической модели. Анализ литературы показывает, что ни одно из направлений не выдается их авторами за единственно возможное и правильное, благодаря чему мы имеем возможность сделать собственные выводы и сформулировать свои предпочтения. Можно отметить, что каждый из подходов имеет свою внутреннюю логику и реальные перспективы использования. На наш взгляд, эти модели приложимы к различным концептуальным подходам в психологии, к парадигмам, в рамках и пределах которых функционирует профессиональное сознание психологов: классической, неклассической и постнеклассической картинам мира.

Ситуация в данной области такова, что отсутствие единой общей теории процесса и эффективности психологического консультирования побуждает все новых исследователей и практиков обрести генерализированное и вместе с тем вполне конкретное понимание того, что происходит между психологом и клиентом. Интерпретация этого опыта самая разная, и мы хотим показать и реализовать один из возможных ходов, которые вытекают из внутренней тенденции развития науки, понимания человека для того, чтобы начать практику не из практики как таковой, а в опоре на методологические и теоретические основания, имеющиеся в современной психологии.

Сегодня, когда появляются зарубежные и отечественные варианты теории социального познания и новое понимание коммуникации в связи с развитием целых направлений коммуникативной психологии, возникли условия другого понимания человеком человека. Во многом это связано и с постоянным стремлением психологии к поиску и неудовлетворенности достигнутым, а также в связи с антропологизацией самой психологической науки, которая должна очеловечивать и нашу психологическую практику, то есть

не только строить гуманитарный каркас науки, но и само психологическое знание.

Основную проблему нашей деятельности мы видим в том, чтобы доказать, что консультативную практику можно строить по-другому, глубже понять то, что происходит в процессах коммуникации людей, когда один нуждается в другом для решения своих критических проблем в процессе консультирования.

В практической деятельности психолога возникает и такая серьезная трудность: каким образом реально применить профессиональные знания, как от области предельных абстракций и положений перейти к уровню психологического понимания, к реально осязаемым, образным представлениям о сущностных характеристиках человека в мире¹. Как войти в ту реальность, которую Ю.М. Лотман охарактеризовал как возможность найти сходное в различном и определить различия в сходном? Иначе психолог может утратить целостность понимания реальности и, как следствие, снизить качество профессиональных действий по отношению к клиенту. Поэтому неудивительно, что многие психологи начинают осознавать неадекватность своего языка и способа мышления для описания психической реальности клиента.

Важным является изменение структуры психологического знания и позиции психолога. Вместо психологической теории как основы традиционного психологического образования возникает представление о том, что элементарной «клеточкой» психологической деятельности и, соответственно, его профессиональных знаний является собственно решение психологической задачи взаимодействия психолога и клиента. Это нам кажется практически полезным: ограничиться «алгоритмом» творческого процесса психологического взаимодействия, исходной клеточкой которого является психологический анализ.

К.Г. Юнг полагал, что психологический анализ – это «диалектический процесс», понимая под этим, что в нем участвуют два человека, между которыми имеет место двустороннее взаимодействие, при этом их следует рассматривать как равных участников:

¹ Братусь Б.С. К проблеме человека... С. 3–19.

«...в действительности все зависит от человека и мало зависит от метода»¹.

Следует отметить, что первые попытки построения общей теории консультативного процесса (Т.А. Флоренской, Ф.Е. Василюка, А.А. Копьева и др.) базируются на положениях Л.С. Выготского и М.М. Бахтина о диалогичности психики, традиционно развиваемых в русле российской психологической науки. Согласно взглядам этих ученых, процесс консультирования можно рассматривать как реализацию внутреннего диалога клиента в рамках его взаимодействия с психологом, при этом отрицается понимание психологического консультирования как процесса, осуществляемого активным субъектом по отношению к пассивному субъекту.

Становящаяся все более антропологичной наука может помочь человеку более эффективно. Анализ тенденций развития теоретической и практической психологии, а также представление о человеке как о сложной самоорганизующейся психологической системе, порождающей психологические новообразования и опирающейся на них в своем самодвижении, помогает психологам выработать подлинно научный инструментарий консультативной работы, теоретически обеспечить практическую деятельность психолога.

Что же в современных психологических теориях уже достойно практического приложения?

На наш взгляд, это теории постнеклассического уровня, в которых, как отмечает В.Е. Клочко, центрация происходит не на ставшем, изучение которого требует ретроспективного анализа, не на становящемся, на что ориентирована неклассическая наука, например экзистенциальная теория и практика, а на становлении, которое объективируется транспективным анализом. Дело, значит, не в том, что с человеком что-то случилось, и не в том, что с ним актуально происходит «здесь и сейчас», а в том, чтобы ставшее и становящееся понять, осмыслить в общей динамике становления человека как открытой системы. В поле зрения психолога при таком подходе попадает то, что происходит в ценностно-

¹ Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы: Курс юнгианского психоанализа. М., 1997. С. 281.

смысловых полях человека, в многомерном пространстве его многомерного бытия.

То есть если рассматривать процесс психологического консультирования человека в контексте теории психологических систем, то объектом работы психолога должен быть «многомерный мир человека» (А.Н. Леонтьев). Многомерный мир человека существует, и психологи с ним постоянно сталкиваются в попытках объяснить возникновение многих психологических проблем человека. Если, как иногда происходит при методологических спорах, отрицать наличие многомерного мира, то, перефразируя Ю.М. Лотмана, это все равно, как если бы многомерную модель измерить одномерной – одного соответствия здесь просто не может быть.

Многомерный мир человека есть «удвоенная», закономерно усложняющаяся субъективно-объективная реальность, которая не просто рождается в человеке, но им создается, конструируется, вбирая в себя продукты избирательного взаимодействия человека с окружающей его средой. Многомерный мир человека скрыт от самого человека, обеспечивая ему тем самым возможность видеть мир отдельно от себя¹. Сущностью психологической помощи клиенту является изменение ценностно-смыслового содержания явлений, составляющих многомерный мир человека. Причем такое изменение, которое повышает потенциал самореализации человека. Задача психолога-консультанта – раздвинуть мир, дать перспективу, показать настоящее как поле реализации будущего. Из созерцательного (картина мира) помочь перейти к созидательному (образ мира).

Человек понимается в теории психологических систем как открытая в социальный, природный мир и мир культуры система, в которой может нарушаться способность к самоорганизации, обеспечиваемая такими «параметрами порядка», как смыслы и ценности, указывающими на те предметы и явления, которые соответствуют человеку как нуждающемуся существу (смыслы) и как существу могущему (ценности). Кроме того, доказано, что смыслы и ценности не только участвуют в построении образа желаемого (и возможного) будущего – они связаны с установками, с го-

¹ Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности...

товностью действовать (здесь и сейчас) по отношению к предметам – носителям сверхчувственных качеств, каковыми и являются смыслы и ценности, репрезентирующие человеку то в мире, что выступает для него как «свое, не ставшее пока своим, но которое может стать своим». Ценность и есть «напряженная возможность» (В.К. Ключко). Смысл и ценности определяют саму возможность появления предмета в поле ясного сознания.

Отмечаемые нарушения, делающие человека клиентом психолога, такие как невозможность самореализации, нарушения самоидентичности, половой идентификации, самообусловливания, самоопределения (профессионального и жизненного), – не являются ли все эти феномены, имеющие корень «само», различными проявлениями дефектов общего механизма – самоорганизации? Если это нарушения самоорганизации, то где, в чем и как это происходит? Если выйти за пределы двухфакторной детерминации (внутреннее – внешнее) в системную детерминацию, то можно заключить, что где бы деформации не начинались, поврежденным оказывается системно устроенный многомерный мир человека, тот «переходный слой» между Материей и Духом, который Л.В. Выготский называл «субъективно искаженная объективная реальность» или «смысловое поле».

Таким образом, работа в смысловых полях – трансспективное консультирование, если смыслы понимать как поиск сосуществования времени и места встречи человека с самим собой – прошлым, настоящим и будущим.

Итак, у человека любой сбой, который происходит в его жизни, происходит в ценностно-смысловых составляющих его жизненного мира. Если это так, то практика должна исходить из понимания психологической сущности происходящего в жизненном пространстве человека. Это понимание необходимо не для того, чтобы просто «закрыть» эти пробелы, но использовать их для инициации мыслительной деятельности в процессе постановки проблемы, которую надо решить вместе с человеком, но не вместо него. Классический герменевтический взгляд на понимание был однозначным: либо понимание, либо непонимание. В настоящее время, говоря о понимании человеком самого себя, другого, можно заключить, что процесс понимания психологом клиента зави-

сит от его методологических позиций и может быть разным по глубине понимания. И если у психолога возникнут вопросы, ответы на которые требуют выхода за пределы традиционных форм отношения психолога (субъекта) с клиентом (объектом), тогда наконец внимание психолога привлекут своего рода «личностные формы» психологического взаимодействия, что выводит саму психологическую проблему клиента из сугубо функциональных рамок традиционного консультирования в открытое пространство системы «психолог – клиент».

В теории психологических систем исходный методологический принцип связан не с гносеологическим, а с онтологическим пониманием взаимодействия. Взаимодействие обладает порождающим эффектом, результатом которого является «новая реальность, новая онтология совместного бытия двух противоположных начал в едином»¹. В результате взаимодействия в ходе психологического консультирования появляется своеобразная новая реальность – общее пространство для взаимодействующих сторон. Порождающий эффект такого взаимодействия начинается в точке перехода от непонимания к пониманию.

В общем коммуникативном пространстве психолога и клиента (студента) идет перестройка ценностно-смысловых координат многомерного мира человека, причем происходит она не как нечто навязанное психологом, а как естественный результат индивидуально принимаемых решений, берущих начало в совместной мыслительной деятельности психолога и клиента. Психологу важно создать условия для решения проблемы, превратить нечто «смутное» клиента в его нечто рационализированное. Данные идеи высказывал еще З. Фрейд, однако мы только сейчас начинаем четко осознавать, что психолог работает в ценностно-смысловом пространстве клиента. Путь к смыслу лежит либо в интуитивно-эмоциональном постижении его, либо в рациональном решении «задачи на смысл», начало которому задает эмоционально фиксируемый контур потенциальной проблемы. И если в этом пространстве появятся психологические новообразования, реконструирующие смысловой и сис-

¹ Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности... С. 141.

темный план сознания, то задачу психологического консультирования можно считать решенной.

То есть в ходе психологического консультирования студентов это совместный поиск того, что может занять место смыслообразующего основания, актуализация тех человеческих ресурсов, которые позволяют протраивать новую жизненную перспективу, овладевать собой без помощи наркотиков, алкоголя. Главное – помочь молодому человеку остаться открытой системой, настроить механизм самоорганизации, блокируя тем самым возможность медикаментозного выстраивания жизненного мира.

С точки зрения теории систем в основании всего мироздания лежит закон ограничения взаимодействий, обеспечивающий устойчивость мира как открытой системы (соответствие – причина взаимодействия). И если человек приходит к психологу с какой-то проблемой, значит, он видит в нем то, что поможет ему решить проблему собственной неустойчивости, указывающей на зыбкость, флуктуации его жизненного пространства, с которым что-то происходит. Ясно, что психолог не может компенсировать клиенту его потери, но он может принять участие в обеспечении его устойчивости в процессе перестройки ценностно-смысловых координат жизненного мира и формировании новых ценностно-смысловых оснований бытия. В данном случае речь идет не о решении проблемы смысла жизни (по В. Франклу), а о том, каким образом вступают во взаимодействие два смысловых поля (клиента и психолога) и как в этом взаимодействии формируется новая ментальность, облегчающая жизнь.

Человек в норме должен понимать смысл и ценность своих действий, поскольку, если следовать логике теории психологических систем, в поле ясного сознания попадают только те предметы и явления, которые обладают для человека значением, смыслом и ценностью. И когда происходит разрыв понимания, он вынужден действовать и прежде всего восстановить смыслы как основание осмысленности своего бытия. Смыслообразование обеспечивает саму возможность преобразования, познания и переживания реальности окружающего мира и собственного Я, т.е. решение проблемы человека начнется с решения им ценностно-

смысловых задач, с внутренней духовной работы по определению или переопределению высших смыслов собственной жизни.

Л.С. Виготский указывал, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. В норме эмоции не искажают действительность, привнося в нее субъективность. В ситуациях, когда будущее начинает сокращаться, сжиматься до настоящего: неизлечимая болезнь, уход в страдание, деформация многомерного мира человека, меняющиеся значения, смыслы, ценности как субъективные картины мира человека, переносимые человека в узкий коридор настоящего (здесь и сейчас), – наступает, как считает В.Е. Ключко, распад психологической системы. С такими людьми имеют дело психотерапевты и психологи, и всегда при этом они сталкиваются с эмоциональными нарушениями. То есть, когда эмоции не могут выполнить свою функцию, происходит распад психологических систем¹.

Особо актуально данное положение сегодня, когда многими осознается противоречие между сложившимися жизненными смыслами и возможностью их реализации, а привычный способ конструирования мира оказывается под угрозой. Именно с этой проблемой студенты часто обращаются к психологам. О своих страданиях человек узнает либо по показателям физического и физиологического здоровья (через боль и дисфункции), либо по деформациям действительности (основной источник) – оскудение, сужение, выпадение, пустоты, что субъективно проявляется в отсутствии смысла бытия, скуке, желании перемен, побеге от себя, раздражении.

Источник чаще всего неосознан, а как сконструировать новое, не зная причин и места локализации страдания? В данном случае мы сталкиваемся с проблемой взаимосвязи когнитивной и аффективной сфер, которая является ключевой для понимания динамики развития личности, точнее, даже влияния аффективной окраски на структуру семантического поля (пространства) значений.

Если в рамках методологии теории психологических систем рассматривать процесс психологического консультирования как

¹ Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности...

открытую, совмещенную психологическую систему, полюсами которой являются два суверенных, автономных человека (психолог и клиент), образующие в результате взаимодействия совмещенный слой бытия, то эффективность психологического консультирования определяется открытостью этой системы. А это, в свою очередь, зависит от открытости психолога и клиента и того совмещенного слоя, который оформляется в результате их взаимодействия друг с другом (т.е. открытостью по отношению друг к другу).

Если оценивать эффективность психолого-консультативного сопровождения (в том числе изменения студента и самого психолога), то главным для психолога, мыслящего в категориях теории психологических систем, должно быть не описание психической действительности человека, а создание той реальности, погружение в которую помогает студенту по-новому и в определенном направлении переосмыслить свое неблагополучие и свою жизненную ситуацию, чтобы по окончании работы стало возможным характеризовать личность как способную жить «настоящим», переживать настоящий момент своей жизни во всей полноте, при этом появляется способность руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Значимым является тот факт, что меняется степень осознания своих потребностей и чувств, студент теперь хорошо ощущает и рефлексировывает их, на поведенческом уровне может выражать свои чувства, личность способна к продуманным и целенаправленным действиям, но при этом не боится вести себя естественно. Значительно меняется способность студента ценить свои достоинства и принимать себя таким, каков он есть.

В таком случае следует говорить о том, что психологам приходится решать своеобразные «задачи на смысл» собственной консультативной деятельности, поскольку меняется сам предмет психолого-консультативного сопровождения (от «психологии психики» к «психологии человека»). Таким образом, состояние и перспективы развития психологической службы вузов остаются весьма актуальными. Хотелось бы, чтобы они не сводились только к обсуждению организационных проблем, хотя и они требуют более пристального внимания со стороны руководящих структур. На наш взгляд, приоритетными являются все-таки вопросы со-

держания деятельности практических психологов, знания и опыт которых востребованы сегодня создавшейся ситуацией в российском высшем образовании и социальной жизни.

Думается, что для осмысления и развития практики обучения в высшей школе, проектирования его содержания, психологически-консультативного сопровождения студентов обозначенные нами проблемы имеют принципиальное значение.

2. Ценностная дерерминация стрессоустойчивости личности в период взросления

Проблемы молодежи, с которыми сталкивается наше общество, являются проблемами не только социальными и экономическими, но прежде всего психологическими. Как показывают многочисленные исследования¹, алкоголизм, наркомания, суициды, проблемы здоровья, депрессии, потеря жизнеспособности, активности и интереса к жизни, невозможность самореализации часто являются следствием неэффективного совладания с трудными, стрессовыми ситуациями в жизни подрастающего поколения. Трудные ситуации, по данным исследований², являются не столько критическими стрессовыми событиями, сколько определяются

¹ Ялтонский В.М. Копинг-поведение при наркотической зависимости: Автореф. дис. ... д-ра. мед. наук. М., 1994; Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций: Рос. пед. агентство. 1998. 262 с.; Тышкова М.И. Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопр. психологии. 1987. № 1. С. 21–28; Чикишева И.Н. Личностно-ситуационные детерминанты профессионального развития управленцев среднего звена: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004. 22 с.; Ошаев С.А. Особенности психологической защиты и совладания у больных с пограничными расстройствами, переживших травматические события: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004. 24 с.;

² Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 13–16; Стрельцова И.П. Возрастные особенности применения стратегии совладающего поведения // Ребенок в современном мире: Тез. докл. науч.-практ. конф. 31 января 2002 г. Нижний Тагил, 2002. С. 14–18; Бохан Т.Г. Мещерякова Э.И. Гендерные и возрастные различия в копинг-стратегиях подростков и юношей народов Сибири // Сибирский психологический журнал. Вып. 21. Томск, 2005; Lazarus R. Progress on Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion // American Psychological review. 1991. Vol. 46, № 8.

реальными трудностями повседневной жизни молодежи, связанными с задачами личностного становления и самореализации.

На этапе окончания вуза молодые люди сталкиваются с трудными ситуациями разочарования в получаемой профессии, недовольства отдельными предметами, сомнений в правильности профессионального выбора, оценки своих профессиональных возможностей и вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность. На последующем жизненном этапе вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность трудные ситуации связаны с трудоустройством, трудностями вхождения в жесткий трудовой режим и в новые трудовые отношения, собственной ответственностью за конечные результаты труда, неуверенностью в своих возможностях. В связи с этим поиск условий, развивающих стрессотолерантность, эффективное совладание с трудными ситуациями и в целом управление стрессами в процессе собственного развития являются актуальной научной и педагогической задачей вуза.

В юношеском возрасте определяющим фактором стрессоустойчивости (как системного психологического феномена) может являться такое психологическое новообразование, как система смысложизненных ориентаций – новая возрастная возможность, новый психический ресурс личности, необходимый, на наш взгляд, для успешного совладания с трудными жизненными ситуациями в процессе личностного становления в юности и молодости. Таким образом, возникает задача изучения проблемы ценностной детерминации стрессоустойчивости в процессе саморазвития и самореализации в периоде взросления.

Формирование в современных условиях собственной системы ценностей и норм жизни возможно только на основе собственного самоопределения – осознания смысла и назначения своей жизни, от которого во многом зависит отношение к тому, что происходит вокруг, а также способность осуществлять выбор в конкретных жизненных ситуациях. Смысложизненные ориентации студенчества тесно связаны с профессиональным развитием, где четкое понимание профессиональных целей и способов их достижения может стать основной психологической возможностью, которая будет определять вектор личностного и профессионального раз-

вития на следующем возрастном этапе. На наш взгляд, они детерминируют смысловые категории и сферы трудных ситуаций, а также характер совладания с ними. В случаях отсутствия такого ресурса, отсутствия поиска ответа на вопросы: Хороша ли выбранная мной профессия? Соответствует ли она моим устремлениям? Способен ли я работать в выбранной области? Буду ли я востребован как специалист? Смогу ли организовать работу, которая обеспечит достойное существование мне и моей семье, и какие условия для этого необходимы? Констатируется психологическая неготовность (как отсутствие новой возможности развития) и, как следствие, низкая стрессоустойчивость к задачам-трудностям личностно-профессионального становления в периоде взросления и ранней зрелости.

Изучая группу студентов, которые совершили попытки суицида, В. Франкл обнаружил, что 85 % из них не видели в своей жизни смысла, при этом 93 % из них оказались физически и психически здоровыми¹. Исследования показывают, что у 90 % тяжелых хронических алкоголиков и почти 100 % наркоманов наблюдается утрата смысла жизни². Попытка заменить свое духовное развитие и стремление найти опору в себе в тяжелых ситуациях притуплением своих чувств и переживаний с помощью алкоголя и наркотиков являются неэффективным способом преодоления трудностей, так как они не приводят к устранению самого предмета переживаний. Попытки добиться ощущения счастья вне поиска и обнаружения смысла своей жизни, по мнению В. Франкла, безуспешны. Таким образом, понимание человеком смысла своей жизни есть необходимое условие не только его развития, но и стрессоустойчивости в периодах юношества и молодости.

Наличие смысла жизни является ведущим критерием сформированности личности вообще, показателем того, насколько человек готов управлять своей жизнью и независим от внешних обстоятельств, определяет развитость самосознания, способность выбирать ту систему ценностей и целей, которую он будет реализовывать в своей жизни. Собственно, все те психологические но-

¹ Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 26.

² Там же. С.225–226.

вообразования, которые позволят успешно входить в самостоятельную взрослую жизнь, преодолевая трудности как задачи саморазвития, а не как проблемы, с соответствующим характером и эффективностью их разрешения.

Вот почему одна из важнейших задач университетского образования – помочь растущему человеку обрести свой смысл жизни, свои жизненные ценности. Однако попытку дать человеку смысл жизни извне В. Франкл назвал «моральным зомбированием»: его нельзя дать, его надо найти, он для каждого – свой. Смысл жизни – это всегда личностный смысл. Навязывание извне лишает способности думать, вырабатывать собственную позицию, искать свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому объективно значимые общечеловеческие ценности должны быть лично принятыми, чтобы выступать в качестве высшей цели деятельности и устремлений. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, «смысл жизни – это ценность и одновременно переживание этой ценности человеком в процессе ее выработки, присвоения или осуществления»¹.

Юношество – сензитивный период жизненного самоопределения, где смысложизненные ориентации определяют цели и стратегию саморазвития. С позиции теории психологических систем этот период в онтогенезе является периодом становления нового измерения многомерного мира человека – ценностного². При этом происходит осознание своего «Я», прояснение временной перспективы будущего, определение жизненных и профессиональных планов, человек становится субъектом саморазвития, самореализации. Жизненный смысл является более высоким в иерархии смыслов. Он определяет смыслы, возникающие в конкретной жизненной ситуации. Таким образом, человек действует в конкретной ситуации с позиции ведущих смысложизненных ориентаций – ценностей и дополнительных смыслов, обретенных в данной ситуации. Тогда именно определенность ведущих смысложизненных ориентаций позволяет человеку проявлять себя более целостно в трудных ситуациях и эффективно справляться с ними. Сформированность жизненной концепции личности становится тем стержнем, который обеспечивает культурно-

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М., 1991.

² Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. 163 с.

ценностный характер ее действий в конкретных жизненных ситуациях. Учитывая эти данные, усилия образования должны быть направлены на создание условий для развития жизненного самоопределения студентов на основе осмысления ценности бытия человека вообще и их собственного существования.

Многочисленные психологические и философские исследования подтверждают мысль о том, что полноценное проживание жизни человеком, ее индивидуальность и смысловая наполненность зависят от способности личности организовать и реализовать ее по собственному замыслу, самоопределившись по отношению к ее целостному ходу. Человек становится субъектом жизни, а значит, и своей профессиональной деятельности в той степени, в какой он выступает как ее организатор¹. Это предполагает наличие двух аспектов ее организации: ценностно-смыслового и пространственно-временного. Ценностно-смысловой аспект определяет ценностную сторону целеполагания и обеспечивает мотивацию жизни и деятельности, отражая образ мира человека, а пространственно-временной – наличие определенной жизненной линии, жизненных планов, в том числе и профессиональных, представляя его образ жизни.

В проведенном нами исследовании мы попытались выяснить, на каком уровне находится развитие смысложизненных ориентаций студентов пятого курса дневного отделения и третьего курса очно-заочного (обучающихся на базе среднего специального образования) отделения факультета психологии, как они влияют на процесс личностно-профессионального самоопределения и обеспечивают психологическую готовность вхождения в новый возрастной этап развития, повышая их стрессоустойчивость к трудностям самореализации.

В качестве основного метода исследования использовался тест смысложизненных ориентаций². С целью проверки полученных данных и уточнения в соответствии с задачами исследования был использован анализ открытых вопросов опросника построения личностно-профессиональной перспективы (ЛПП)³. Данный оп-

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. С. 39.

² Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. М., 1992.

³ Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва; Воронеж, 1996.

росник позволяет выявить как ценностно-смысловые составляющие профессионально-личностного самоопределения студентов, так и пространственно-временные (наличие определенных жизненных планов и способность к определению основных этапов их достижения). Для анализа выбраны ответы на следующие вопросы: Ради чего Вы собираетесь прожить свою жизнь (в чем видите ее смысл)? Есть ли у Вас определенная профессиональная цель? Да. Нет. Какая? Определите несколько этапов на пути ее достижения.

В результате обработки показателей были получены следующие данные. В выборке студентов очного отделения выделено 2 группы: с высоким уровнем развития СЖО (смысложизненных ориентаций) (свыше 110 баллов) – 40 %, со средним уровнем (от 90 до 110 баллов) – 60 %. У студентов заочного отделения выделились три группы: с высоким уровнем развития СЖО – 40,1 %, со средним уровнем развития СЖО – 57,1 %, с низким уровнем СЖО – 2,8 %. Таким образом, у студентов-психологов дневного и очно-заочного отделения в основном высокий и средний уровень развития СЖО.

Обработанные с помощью контент-анализа результаты свободных высказываний студентов по данным вопросам (методика ЛПП) представлены в табл. 1–3.

Т а б л и ц а 1

Жизненные ценности – цели (количество выборов в %)

Жизненные ценности – цели	Группы	
	1	2
Не определен смысл	14,2	23,0
Семья, воспитание своих детей	16,3	7,6
Альтруистические (принести пользу людям)	14,2	1,9
Эгоистические (ради себя самого)	10,2	21,1
Ценности самоактуализации	16,3	11,5
Ценности достижения:		
– получить образование	0	3,8
– сделать карьеру, найти престижную работу	8,1	8,2
– стать профессионалом	6,1	8,2
Ценности самовыражения	6,1	8,2
Смысл жизни в самой жизни	8,1	9,6

Как видно из табл. 1, у 23 % студентов заочного отделения не определен смысл жизни. Среди студентов дневного отделения респондентов с таким показателем на 10 % меньше, что может свидетельствовать о более развитой ценностно-смысловой сфере личности у студентов дневного отделения. В то же время для студентов-заочников характерны эгоистические ценности (21,1 %), которые значительно преобладают над альтруистическими (1,9 %). Студентами очного отделения был сделан выбор в пользу как альтруистических ценностей (14,2 %), так и эгоистических (10,2 %).

Т а б л и ц а 2

Наличие и характер профессиональных целей
(количество выборов в %)

Профессиональные цели	Группы	
	1	2
Нет определенной цели	27,7	44,6
Стать хорошим специалистом	33,3	12,7
Иметь престижную профессию	8,3	21,2
Цели, связанные с решением конкретных задач:		
– помощь людям	13,8	8,5
– саморазвитие	11,1	8,5
– открытие своего дела	8,3	4,2

Профессиональные цели не определены у 27,7 % студентов очного отделения, еще больший процент учащихся заочного отделения показывает отсутствие определенной профессиональной цели – 44,6 %. На наш взгляд, трудности с определением профессиональной сферы для студентов дневного отделения могут свидетельствовать о переживании нормативного кризиса, связанного с поиском и выбором новой (профессиональной) социальной ситуации развития. Отсутствие профессиональных целей у студентов, получающих новую специальность (заочное отделение), делает учебно-профессиональный процесс неосмысленным в отношении к будущей профессиональной деятельности, что, в свою очередь, может порождать неуверенность в своей будущей профессиональной карьере, тревогу и стрессы. Такие предварительные выводы, на наш взгляд, могут подтверждаться в том числе и следующими данными: желание стать хорошим специалистом у студентов заочного отделения составляет 12,7 %, что вдвое мень-

ше, чем у студентов очного отделения (33,3 %). Для 21,2 % студентов-заочников (студенты очного отделения – 8,4 %) профессиональная цель определяется желанием иметь престижную профессию, т.е. то, что укрепляет социальный статус, повышает собственную самооценку. Эти данные могут свидетельствовать о незавершенном личностном самоопределении, проблемах в личностном развитии.

Т а б л и ц а 3

Планирование основных этапов (способов) достижения поставленных целей
(количество выборов в %)

Способы достижения	Группы	
	1	2
Отсутствие плана	14,5	41,5
Постоянное обучение, обогащение знаниями	12,7	13,2
Закончить университет	12,7	22,6
Найти работу, сделать карьеру	18,1	5,6
Приобрести опыт	12,7	7,5
Достичь материального благополучия	3,6	2
Личностное самосовершенствование	9	3,6
Продолжить обучение (по своей специальности)	10,9	0
Продолжить обучение (по другой специальности)	5,4	3,6

Почти у половины студентов заочного отделения отсутствует представление о своих планах реализации профессиональных целей в будущем. Многие из них ограничиваются этапом окончания университета. Получая вторую специальность в своей жизни, они не сформировали у себя дальнейшую перспективу своего профессионального развития. Возможно, что поступление на факультет психологии было для многих результатом случайного выбора. Отсутствие профессионального плана у студентов очного отделения может свидетельствовать о низком рефлексивном уровне, несформировавшихся ценностях профессионального развития или переживании ситуации неопределенности жизненного выбора.

Значимый процент студентов дневного отделения считает важным для профессиональной успешности постоянное обучение после окончания университета по своей специальности, некоторые предусматривают возможность получить еще дополнительную специальность. Студенты заочного отделения не планируют в

профессиональном развитии совершенствоваться через дальнейшее обучение по психологии. Личностное самосовершенствование студенты также считают необходимым для профессионального развития. Более высокий процент выборов этого показателя приходится на студентов дневного отделения.

Результаты корреляционного анализа смысловых ориентаций и показателей личностно-профессиональной перспективы группы студентов заочного отделения выявили следующие значимые показатели. Отсутствие профессиональной цели отрицательно коррелирует с удовлетворенностью жизнью, а также с такими показателями, как удовлетворенность прошлым и самоконтроль. Стремление к постоянному обучению есть у тех студентов, которые считают, что обладают способностью контролировать свою жизнь, строить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами.

Отсутствие смысла жизни имеет очень высокую положительную корреляцию с отсутствием профессионального плана. Отрицательная корреляционная связь выявилась между удовлетворенностью прошлым и отсутствием смысла жизни, что позволяет прийти к выводу о том, что студенты, которые определились со смыслом жизни, больше удовлетворены результатом своей жизни. Таким образом, прослеживается временная транспектива в развитии, что является важным показателем позитивного процесса личностного становления.

Показатели этапа планирования, связанного с окончанием университета, отрицательно коррелируют с отсутствием смысла жизни и положительно – с желанием приобрести опыт. Вероятно, такие студенты связывают приобретение опыта с получением университетского образования, однако испытывают, на наш взгляд, трудности в понимании места данного этапа в контексте их жизненной стратегии, смысловых ориентаций, что, в свою очередь, может определять возникновение трудных ситуаций и низкую психологическую готовность к совладанию с ними при выходе в самостоятельную трудовую деятельность.

Выявлена высокая положительная корреляция между значениями показателей «помощь людям» и «продолжить обучение по другой специальности». Студенты заочного отделения считают,

что для того, чтобы эффективно оказывать помощь, одного только психологического образования недостаточно. Возможна и другая рабочая гипотеза, связанная с тем, что для таких студентов вновь возникают трудности профессионального самоопределения в результате непроясненности их смысловых ориентаций и соответствующих им профессиональных целей. Студенты, для которых в профессиональном плане важно самосовершенствование и постоянное обучение, также нацелены на помощь людям. Такое сочетание целей и ценностей может свидетельствовать о профессиональном становлении специалистов-психологов.

Выявлена отрицательная корреляционная связь отсутствия профессиональной цели, профессионального плана на будущее и эгоистических целей в жизни. Вероятно, для студентов, которые руководствуются в большей степени эгоистическими целями, по данным нашего исследования, не является значимым профессиональное развитие.

Такая профессиональная цель, как сделать карьеру, иметь престижную работу, значимо коррелирует с желанием стать профессионалом и ценностями самовыражения, саморазвития. Высокая отрицательная корреляция между отсутствием профессиональных целей, удовлетворенностью прошлым, процессом жизни и представлениями о себе как о сильной личности. Чем более студенты удовлетворены собой, прошлым и настоящим, тем эффективнее они прорабатывают планы на дальнейшую жизнь, тем точнее выделяют цели и верят в себя как в сильную личность.

Те студенты, для которых ценностью является семья, менее нацелены на профессиональную деятельность, так как главный смысл и все силы направлены на достижение семейного благополучия. Студенты не связывают успешность в профессиональной деятельности с успешностью в семейной жизни. Но при этом студенты, смысл жизни которых заключается в стремлении создать семью, желают иметь престижную профессию.

Если студенты желают стать хорошими специалистами, то они имеют профессиональный план. Эгоистические цели положительно коррелируют с саморазвитием и отрицательно с наличием профессиональных целей и отсутствием смысла жизни. На наш взгляд, эти показатели отражают динамику личностного станов-

ления и характеризуют этап развития, когда более актуальным является личностное самоопределение, которое и позволит в дальнейшем выйти на поиск и определение профессиональных целей. Приобретение опыта в профессиональной деятельности прежде чем стать хорошим специалистом, считается важным условием самосовершенствования у студентов-заочников.

Достижение материального благополучия студенты заочного отделения связывают с продолжением обучения по другой специальности. Вероятно, можно сказать, что студенты не считают возможным зарабатывать, имея только профессию психолога.

Результаты факторного (дисперсионный однофакторный для связанных выборок) анализа смысложизненных ориентаций и показателей личностно-профессиональной перспективы студентов заочного отделения показали, что у группы заочников выявлена девятифакторная структура, в которой доля первой, второй, третьей и четвертой главных компонент составила 70 %. В связи с направленностью нашего исследования наиболее важным стал анализ первой, второй, третьей и четвертой основных компонент. Первая, главная, компонента могла быть интерпретирована как «смысловая сфера личности». Наиболее нагруженными конструктами положительного полюса этой компоненты были: нет профессиональной цели; не определен смысл жизни (0,56). Отрицательный полюс компоненты составляли конструкты: СЖО (–0,85); удовлетворенность процессом жизни (–0,83); контроль-Я (–0,71); постоянное обучение (–0,66); целеполагание (–0,66); самосовершенствование (–0,64); помощь людям (–0,60); контроль окружающего (–0,59). Таким образом, можно сделать вывод, что неудовлетворенность настоящим прошлым и будущим, ощущение невозможности контролировать процесс жизни предполагает отсутствие смысла в жизни и отсутствие профессиональных целей.

Вторая компонента может быть интерпретирована как «планирование профессиональной карьеры». Положительным полюсом компоненты было отсутствие плана (0,7). Отрицательный полюс компоненты – окончание университета (–0,75). Значение компоненты можно проанализировать следующим образом: студенты с отсутствием профессионального плана не включают в свою профессиональную карьеру этап окончания университета.

Третья компонента интерпретирована нами как «самовыражение в профессиональной деятельности». Наиболее нагруженными конструктами были: карьера, работа ($-0,67$); желание стать профессионалом ($-0,69$); ценности самовыражения ($-0,60$); саморазвития ($-0,58$); эгоистические цели ($-0,5$). Студенты заочного отделения, для которых важны ценности самовыражения, саморазвития и эгоистические цели, нацелены на профессиональный рост.

Пятая компонента может быть интерпретирована как «карьерный рост». Положительный полюс компоненты составили: иметь престижную профессию ($0,58$); найти хорошо оплачиваемую работу, сделать карьеру ($0,52$). Отрицательным полюсом компоненты является: продолжить обучение по другой специальности. Студенты, для которых значимыми являются материальные ценности, считают профессию психолога престижной, хорошо оплачиваемой и не желают приобретать новую специальность.

Результаты корреляционного анализа смысловых ориентаций и показателей личностно-профессиональной перспективы студентов очного отделения свидетельствуют о том, что у студентов очного отделения, для которых смыслом жизни является семейное благополучие, в отличие от студентов-заочников, прорабатывают цели в будущем и жизненную перспективу. Также смыслом жизни для них являются ценности самоактуализации и желание стать профессионалом, у них есть профессиональные цели и желание стать хорошим специалистом, эти студенты считают, что они в силах контролировать собственную жизнь, считают себя сильной личностью. Показатели смысловых ориентаций студентов дневного отделения обнаруживают отрицательную корреляционную зависимость с показателями желания стать хорошим специалистом, положительную – с наличием профессиональной цели и планированием этапов дальнейшего профессионального развития.

Ценности самовыражения важны для студентов, которые планируют свой профессиональный путь, исходя из альтруистических целей, и хотят продолжить обучение по своей специальности. Также студенты с альтруистическими целями желают открыть свое дело для того, чтобы оказывать людям помощь. Для студентов, которые планируют свой профессиональный путь, ис-

ходя из целей эгоистических, важно личностное самосовершенствование.

Студенты, которые считают важной профессиональной целью иметь престижную работу и хотят сделать карьеру, считают нужным продолжить обучение по другой специальности, можно сказать, что психологическое образование они считают базовым для получения другого образования. Возможно, для них сочетание этих специальностей позволит наиболее полно реализоваться в жизни и необходимо для их карьерного роста.

Студенты, желающие открыть свое дело, преследуя альтруистические цели, в то же время считают важным достижение материального благополучия. Респонденты этой группы планируют дальнейшее обучение по своей специальности.

Результаты факторного анализа смысложизненных ориентаций и показателей личностно-профессиональной перспективы студентов очного отделения позволили получить следующие данные: у студентов очного отделения была выявлена десятифакторная структура, в которой доля первой, второй, третьей и четвертой главных компонент составила 71 %. Первую компоненту можно интерпретировать как «смысловая сфера личности». Наиболее нагруженными конструктами положительного полюса этой компоненты были: смысложизненные ориентации (0,79); контроль-Я (0,79); контроль окружающего (0,74); удовлетворенность прошлым (0,72); семья, дети (0,70); удовлетворенность процессом жизни (0,65); продолжение обучения по своей специальности (0,5). Отрицательный полюс конструкты составили компоненты: нет профессиональной цели (–0,62). Анализ конструкты показал, что респондент, который удовлетворен настоящим, прошлым, способен контролировать свою жизнь, как правило, имеет профессиональные цели.

Вторую компоненту можно интерпретировать как «карьерный рост». Положительный полюс компоненты: стать хорошим специалистом (0,55); найти работу, сделать карьеру (0,52). Отрицательный полюс компоненты составили: ценности самовыражения (–0,67); открытие своего дела (–0,67); альтруизм (–0,62). Те студенты, для которых приоритетными являются альтруистические цели и ценности самовыражения, открытие своего дела, не наце-

лены на карьерный рост. Карьерный рост в представлениях психологов, предполагает профессиональное совершенствование, возможность быть хорошим специалистом.

Третья компонента интерпретирована нами как «благополучие». Положительный полюс компоненты: достижение материального благополучия (0,52); ценности самовыражения (0,50); открытие своего дела (0,50). Отрицательный полюс компоненты: нет профессионального плана (-0,67). Респонденты, желающие открыть свое дело, желают достичь как материального благополучия, так и сделать доступной для себя ценность самовыражения, в то время как отсутствие профессионального плана может отрицательно сказываться и на материальном и на личностном благополучии.

Четвертая компонента носит название «обучение по другой специальности». Положительный полюс: помощь людям (0,63); эгоистические цели (0,5). Отрицательный полюс: (-0,62) обучение по другой специальности. Студенты, которые ориентированы на помощь людям, преследуя свои эгоистические цели, не планируют свое профессиональное развитие через обучение по другой специальности; вероятно, по их мнению, профессия психолога позволяет им реализовать данную мотивационную направленность.

На основе проделанной работы мы сделали следующие выводы.

1. Анализ ценностно-смысловой подструктуры жизненных ориентаций студентов-психологов позволил выявить разный уровень сформированности смысловых ориентаций, представленность различных ценностей-целей, выраженность профессиональных ценностей в структуре смысловых ориентаций студентов-психологов.

2. Стрессоустойчивость как системное качество человека в периодах юношества и молодости определяется ценностной детерминацией. Совокупность показателей ценностно-смысловой сферы позволяет выделить типы студентов-психологов дневной и заочной формы обучения с различной стрессоустойчивостью в процессе их личностного и профессионального становления.

– Высокий уровень стрессоустойчивости у студентов-психологов дневного отделения определяется: сформированностью смысловых ориентаций, интернальным локусом контроля; пози-

тивным отношением к прошлому и настоящему, в целом к процессу жизни; наличием профессиональной цели; преобладанием ценностей семьи, альтруистических ценностей и ценностей самовыражения; пониманием важности продолжения обучения по своей специальности для профессиональной самореализации.

– Низкую стрессоустойчивость формируют такие психологические характеристики, как недостаточная сформированность смысловых ориентаций; отсутствие или слабая доля в структуре смысловых ориентаций профессиональной цели; отсутствие или наличие аморфного временного будущего, никак не связанного с приобретаемой ими профессией и обучением в университете; направленность на эгоистические цели-ценности, на достижение материального благополучия и внешнего статусного успеха; низкая представленность альтруистических ценностей; отсутствие стремления к самосовершенствованию и обучению как условиям личностного и профессионального становления; неудовлетворенность настоящим, прошлым и будущим, ощущение невозможности контролировать процесс собственной жизни.

3. Студенты дневного и заочного отделений факультета психологии отличаются по уровню и характеру развития и сформированности ценностных детерминант стрессоустойчивости. Выявленные в исследовании типы ценностной детерминации стрессоустойчивости студентов-психологов требуют педагогической рефлексии и создания в образовательном процессе подготовки будущих психологов условий для развития смысловых ориентаций молодежи как основы их готовности к жизненному и профессиональному самоопределению, что может являться главным условием в профилактике стрессов и их отрицательных последствий в завершающих периодах взросления и ранней взрослости.

3. Становление мотивационной готовности к творческой деятельности в процессе подготовки научно-педагогических кадров

Современная система высшего образования ориентирована на расширение пространства (ментального, жизненного) человека и открывает все новые возможности для дальнейшего «человекообразования»¹. Разглядеть в нестандартной ситуации свои собственные возможности и быть готовым реализовать их удастся далеко не каждому. Однако выпускник университета, как никто другой, должен быть ориентирован на реализацию творческого потенциала, полное проживание ситуации «здесь и сейчас» при встрече с тождественными ему предметами. В процессе его «вырастания» в вузе и происходит изменение таких характеристик, которые «отвечают» за готовность к таким «встречам». На самом деле, видеть траекторию своего дальнейшего движения может не каждый. Не всякому человеку дана способность видеть свои возможности, открываемые в актах взаимодействия с миром. Этот «дар» имеет глубокие личностные основания, являясь одновременно и личностным ресурсом, так как позволяет человеку проектировать свое будущее. В психологической науке данная характеристика человека получила название «мотивационная готовность к творческой деятельности».

Мотивационная готовность к творческой деятельности относится к категории тех понятий в психологии, которые не появляются в один момент и не сопровождают человека на протяжении определенного отрезка его жизни. Скорее наоборот, появление мотивационной готовности к творческой деятельности у человека связано с «взрослением» вполне определенных структур, от которых и зависит его возможность человека быть чувствительным к ситуации, где он может реализовать себя. Кроме того, реализуя себя, он выходит за пределы того уровня достижений, который был у него до начала данной деятельности. Происходит

¹ Ключко В.Е. Предмет современной психологии: человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. Барнаул. 1995. № 3–4.

то, что И. Пригожин назвал движением от бытия к становлению и обратно, когда переносится акцент с положения равновесия на состояние неустойчивости, где рождается и перестраивается структура¹. Эта одномоментность тяготения к равновесию, к стабильности наряду с открытостью, которая «нарушает» установленные правила, присуща мотивационной готовности к творческой деятельности.

Становление данного феномена связано с «появлением» ряда компонентов. Среди них *achievement*, *affect*, *attribution*, *self-competence*, *self-efficacy*, *goal*, *engagement*, *motivation*, *self-regulation*². Каждый из компонентов играет свою роль в становлении мотивационной готовности к творческой деятельности, с разных сторон раскрывая ее содержание. *Achievement* – с позиции достижения, *affect* выражает эмоциональный аспект в ментальном пространстве деятельности человека, *attribution* в самом широком значении этого слова выражает приписывание таких характеристик, которые позволят вписать объекты в смысловую систему человека, *self-competence*, *self-efficacy* и *self-regulation* отвечают за доминирующую позицию человека в побудительных процессах, *goal* и *engagement* характеризуют механизм целеполагания, лежащий в основе реализации побуждения.

Изменение содержательной стороны компонентов может происходить под влиянием внешнего регулирования, интернализации, идентификации и интеграции³. Внешнее регулирование имеет в своей основе процессы, детерминированные внешними факторами: внешней привлекательностью, конформизмом (согласием), как следствие – реагированием на данные внешние стимулы. Причинность мотивации, естественно, лежит вовне. Интернализация – характеризуется состоянием Эго человека. Это тип внутреннего регулирования, которое осуществляется под влиянием давления извне. Авторы конкретизируют данный тип примерами мотивации избегания неудачи или достижения успеха, что выводит к понятию «причастность» или «вовлеченность». Этот тип обуслов-

¹ См.: *Хакен Г.* Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. М.: ПЕР СЭ, 2001.

² *Murphy P.Karen, Alexander Patricia A.* A motivated exploration of motivation terminology // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. № 25.

³ Там же.

лен сосредоточенностью на собственных позициях или утверждениях, в ситуациях затруднения – утверждениях других. Человек исполняет деятельность, чтобы поддержать собственный статус (чувство собственного достоинства). И хотя данное побуждение носит внутренний характер, регуляционные механизмы его лежат вовне. Локус причинной связи авторы определяют как несколько внешний, указывая на некоторую доминирующую позицию внешнего над внутренним. Идентификация проявляет себя через осознание оценки деятельности, самоподдержку целей. Понятно, что эти явления осуществляются в случаях, когда имеет место внешнее подкрепление. Тем не менее ученые считают, что здесь большая роль принадлежит внутреннему. Как следствие – локус причинной связи больше внутренний, чем внешний.

Процессы интеграции поддерживаются за счет иерархического синтеза целей и соответствия их внутреннему содержанию мотивационной готовности к деятельности. Данное явление имеет внутренний локус, хотя и связано со шкалой ценностей людей. Кроме того, принятие той или иной цели деятельности, обусловленной внешними обстоятельствами, авторы связывают с представлением о собственной компетентности. Эти представления позволяют чувствовать себя автономно в условиях заданного контекста. Благодаря автономии осуществляется соединение внешнего и внутреннего, позволяющее одновременно осуществлять внутреннюю поддержку деятельности и выходить на уровень управления контекстом ситуации.

Наряду с данными факторами в становлении мотивационной готовности к творческой деятельности огромную роль играет интерес. Индивидуальный интерес представлен учеными в качестве предсказателя академических достижений. Причем построение прогнозов в данном направлении ведется с учетом контекста, который «затрагивает» интерес и возникает под его влиянием. В исследовании Andreas Krapp¹, посвященном изучению интереса и взаимосвязи его с самодетерминацией, указывается, что возобновившиеся исследования в области мотивации с 70-х гг. XX в. не

¹ *Krapp A. Interest and human development: an educational-psychological perspective // Development and motivation, 2003.*

имели выходов к проблемам самодетерминации. Обнаруженная совместимость проблемного поля при изучении мотивационных побуждений и самодетерминационных процессов направила исследования в русло взаимных отношений между данными явлениями. С этой позиции интерес выступает как непосредственный результат взаимодействия ситуации и человека. Сам человек используется как отправная точка для построения теории интереса. Становится понятным, каким образом проблематика интереса «пересекается» с идеей самодетерминации, ведь в теории СДТ тоже человек – базовая категория.

А. Крапп отмечает, что большинство исследователей интерпретируют интерес как определенные отношения между человеком и объектом или «местом жизни»¹. В результате продолжающихся взаимодействий между человеком и окружающей средой человек создает систему представлений, которая состоит из познавательного и непознавательного компонентов. Осмысление данного взаимодействия как диалогового отношения между индивидуумом и местом его жизни позволило автору выделить несколько уровней:

- первый уровень – анализ сосредоточивается на описании и объяснении интереса; приоритетными направлениями являются процессы и функциональные отношения индивида, что позволяет отнести данные исследования к области общей психологии;

- второй уровень – интерес интерпретируется как относительно устойчивая тенденция, близкая к мотивационным характеристикам человека; здесь рассматриваются такие психологические явления, как побуждение, ориентации.

Что касается дифференциации интереса по видам, то А. Крапп выделяет следующие:

- ситуативный интерес, который привнесен человеку извне; это состояние, которое сродни любопытству;

- устойчивый ситуативный интерес, который длится в течение определенного периода;

¹ *Krapp A. Interest and human development:...*

– индивидуальный интерес, являющийся более устойчивым образованием, поскольку определяет связку «объект интереса – человек».

Данная точка зрения позволяет утверждать, что слабая мотивационная готовность к деятельности как проявление интереса в той или иной степени может быть показателем либо человека, либо ситуации.

В контексте теории самодетерминации авторы зачастую обращаются и к вопросам психологических потребностей и реализации поставленных целей. Согласно данной теории, эффекты преследования цели и ее достижения касаются степени проявления особенностей человека, которые позволяют удовлетворить основные психологические потребности, а также преследование и достижение результатов. Самодетерминация – это часть адаптивного процесса человеческого организма, такого, где осуществляется ориентация на рост деятельности, вопреки «пассивному ожиданию нарушения равновесия»¹.

Richard M. Ruan & Edward L. Deci утверждают, что развитие человека невозможно без таких потребностей, которые способствуют появлению целей, ориентированных на психологический потенциал человека в их «дальнодействии»². Цели могут вносить независимые положительные эффекты при достижении специфического образовательного результата³. Многократные же цели могут взаимодействовать (диалоговая характеристика цели) и также приводить к достижению результата. Но те же самые образовательные результаты могут быть достигнуты разными целями в силу такой характеристики, как «специализированное преимущество цели». Кроме того, различные цели достижения могут быть лучше удовлетворены в различных типах образовательных ситуаций.

В теории самодетерминации выделяют три психологические потребности:

¹ Deci E.L., Ryan R.M. The «What» and «Why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, № 4.

² См.: Мамардашвили М.К. Неизбежность мысли // Человек. 1999. № 1.

³ Barron K.E., Finney S.J., Davis S.L., Owens K.M. Achievement goal pursuit: are different goals activated and more beneficial in different types of academic situations? // Journal of Educational Psychology. 2003. № 94.

- competence (компетентность как источник энергии человека, работающий между гомеостатическими кризисами);
- relatedness (связанность как отношение с окружающими, проявляющееся в виде желания в любви, заботе и беспокойстве);
- autonomy (автономия как желание самоорганизовывать свой опыт и поведение, а также иметь деятельность, согласующуюся с системой смыслов человека)¹.

В совокупности эти три потребности являются основой понимания содержания и направления в достижении цели. Являясь врожденной психологической «пищей» для наращивания целостности человека, потребности задают фундаментальную траекторию жизни, сохранения здоровья и интеграционных процессов с окружающим миром.

Мотивационные стратегии, направленные на достижение или на избегание неудачи, уход от угрозы, снижают количество творческого потенциала и обедняют процесс решения проблемы². Напротив, имея возможность выбора, человек обращается к смыслу и осуществляет самоиницирование, следовательно, получает более высокие результаты.

J. Brophy, используя термин «мотивационная готовность» в контексте изучения ценностных аспектов мотивации на образование, указывает, что в случаях, когда предлагаемая учащимся задача сложна и не может быть решена самостоятельно, необходима мотивационная готовность, которая позволит удержать интерес на данной задаче и направит его деятельность³. Особенно ярко данное явление проявляется, как считает автор, если деятельность, вызванная задачей, знакома учащемуся, т.е. «распознаваема как узнающая возможность». Мотивационная готовность не включает, если и деятельность, и задача не представляют трудности для человека или настолько незнакомы, что он не может понимать (или оценивать) их (деятельности и задачи) потенциальную ценность.

¹ Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. № 25.

² Там же; Deci E.L., Ryan R.M. The «What» and «Why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, № 4.

³ Brophy J. Toward a model of the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities // Educational Psychologist. 1999. № 34.

Процесс образования эффективен тогда, когда преподаватель «делает» образовательное пространство значимым для обучающихся не только в познавательном смысле (позволяющем осваивать содержание с пониманием), но и в мотивационном смысле (позволяющем оценить его ценность, особенно потенциальное применение)¹.

Для того чтобы задача имела субъективную ценность, а значит, «запускала» мотивационную готовность к деятельности, необходимо, чтобы она удовлетворяла следующим условиям²:

- 1) имела ценность достижения, чтобы подтверждать самоконцепцию учащегося;
- 2) характеризовалась устойчивым интересом;
- 3) обладала «сервисной ценностью», т.е. решение задачи позволяло бы достигнуть другой, большей цели.

В этом случае возникает состояние «предвкушения достижения», которое имеет направленность в будущее. Авторы отмечают, что наличие этой устремленности обеспечивается взаимосвязью между способностями человека и его верой в свои силы, результатом чего выступает эффективное решение задачи.

J. Brophy расширяет список факторов, влияющих на запуск мотивационной готовности, внося в него эстетическую оценку качества жизни³. Если задача будет удовлетворять этим условиям, то человек не только будет «узнавать свою возможность», но и будет способен ответить на нее, говоря себе: «Я это хочу делать», «Я это могу», «Это для меня» и т.д. В ситуациях, когда задача не удовлетворяет всем условиям, кто-либо (например, педагог, преподаватель) может сделать ее «необходимой» для человека. Максимальные усилия «обширного характера» могут потребоваться, чтобы привести к такому уровню готовности, который позволит оценивать содержание, внутреннее наполнение (академическое содержание дисциплин) на предмет их ценности (необходимости).

Не секрет, что образовательная система не всегда способствует становлению мотивационной готовности к творческой деятельно-

¹ Brophy J. Toward a model of the value aspects of...

² Eccles J., Wigfield A. Expectancy-value theory of achievement motivation // Contemporary Educational Psychology. 2000. № 25.

³ Brophy J. Toward a model of the value aspects of...

сти (порой происходит «замораживание» мотивационной готовности и к стереотипной деятельности), когда у человека нет понимания смысла и ценности того, что он делает. В ходе эмпирического исследования R. Minkute выделила три шага механизма становления мотивационной готовности к деятельности¹:

- первый шаг означает возможность исполнять то или иное задание, т.е. берясь за задание человек должен иметь реальную надежду, что справится с ним;

- второй шаг означает, что дидактическая система способствует (поддерживает) выполнение задания;

- третий шаг – это обеспечение отражения оценки, которое позволяет получить полную количественную и качественную картину выполнения задания.

Таким образом, данный механизм базируется на оценке собственного действия (прогнозируемой и реальной). Обязательным условием выступает обратная связь, которая дает возможность понять учащемуся, почему он получил ту или иную оценку, на основе чего и формируется реальная оценка. Следует заметить, что в процессе становления мотивационной готовности к творческой деятельности необходимы дополнительные шаги, ориентированные на поддержку обучающихся в плане реализации творческого потенциала.

Кроме того, на готовность к деятельности влияют различные типы контекстов². Контексты микроуровня могут улучшать деятельность или препятствовать ей. Отношения, складывающиеся в рамках заданных контекстов, определяются как системы разного уровня:

- микросистемы, системы, непосредственно связанные с ребенком;

- мезосистемы, системы с косвенным влиянием на ребенка (типа отношений матери-отца);

¹ Minkute R. Empirical foundation of the motivation mechanism of testing // The Role of Social Science in the Development of Education, Business and Government Entering the 21st Century, 2000.

² Gutner J.-L., Monnard I., Gorda A. Apprentices' motivation for various aspects of their training during the first year of their vocational education program. Motivation in Learning Contexts // Theoretical Advances and Methodological Implications, Amsterdam: Pergamon, 2002.

– экосистемы, являющиеся настолько внешними, что не оказывают влияния, но обеспечивают поддержку (по типу родительской).

На особенности содержания мотивационных побуждений в зависимости от контекста указывают и P. Nokelainen & P. Ruohotie, говоря, что в образовательных ситуациях заданный контекст влияет на локализацию контролирующей функции (локус контроля перемещается от педагога к обучающемуся и наоборот), а следовательно, на ответственность за обучение¹. За счет передачи ответственности осуществляется переход к сосредоточенному обучению, которое сопровождается расширенным количеством мотивационных и эмоциональных факторов.

В исследовании², посвященном проблеме потребностей в познании, также обращаются к контекстным рамкам. Именно ситуативные требования оказывают влияние на уровень обработки информации. В рамках академического контекста обращалось внимание на готовность участвовать в познавательном действии, на глобальность ориентаций при обработке информации. Исследования показали, что доминирующую позицию занимает смысл, который как бы удерживает контекстуальные рамки, а значит, и степень предрасположенности к работе с информацией. Люди с низкой потребностью в познании участвовали в обработке информации только тогда, когда социальный контекст этого требовал.

Следовательно, готовность к деятельности – понятие ситуативное и существует в пределах того или иного контекста. При этом важно наличие не только контекстов микроуровня (условия рабочего места), но и более отдаленных контекстных факторов (социальный климат, образовательная программа и т.д.). Мотивационная готовность к творческой деятельности особенно «чувствительна» к различного рода контекстам, в силу чего чаще всего проявляет себя ситуативно (человек видит, что может реализовать свои возможности только в определенных ситуациях), в редких

¹ Nokelainen P., Ruohotie P. Modeling students' motivational profile for leaning in vocational higher education. Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University, 2002.

² Evans C.J., Kirby J.R., Fabrigar L.R. Approaches to learning, need for cognition, and strategic flexibility among university students // British Journal of Educational Psychology. 2003. № 73.

случаях становясь устойчивым личностным образованием (в каждой ситуации человек видит возможность реализовать себя).

Проводимые нами исследования на предмет изучения мотивационной готовности к творческой деятельности у студентов классического университета ориентированы на выявление механизмов становления данного феномена¹. Выборка исследования представлена студентами, выбравшими будущую профессию не по ее «идеальному образу» (т.е. не имеющие опыта «вращения» в данной профессиональной среде или «рядом» с ней), а по реальным представлениям, сложившимся на основе собственного опыта. Одной из таковых является студенческая выборка будущих педагогов, пришедших в университет уже с вполне определенными представлениями о данной профессии и установками чаще всего двух типов: «быть таким же педагогом, как...» или «не быть таким, как...». Обе установки играют положительную роль в личностном и профессиональном становлении студентов при условии, что не носят фиксированного характера, ограничивающего свободу выбора действий студента в каждой конкретной ситуации «здесь и сейчас». В противном случае движение, рост в сторону усложнения личностных и профессиональных качеств не происходит, поскольку фиксированная установка затрудняет чувствительность к новому, открывающимся в окружающем мире возможностям личности.

Полученные результаты позволяют выделить ряд тенденций, отвечающих за становление данного феномена.

Мотивационная готовность к творческой деятельности носит более устойчивый характер у студентов, характеризующихся внутренним локусом контроля. Интернальный локус контроля позволяет перенести акценты с ситуации на самого человека, что, с одной стороны, дает человеку более широкий спектр возможностей, которые могут быть реализованы, с другой – осуществляет передачу ответственности самому себе. Эта ответственность «обостряет» чувствительность к встрече с тождественными чело-

¹ Гилёва И.О. Изучение мотивационных тенденций студентов педвуза // Вестн. Краснояр. гос. ун-та. 2003. № 4.

веку предметами и явлениями окружающего мира, пропустить их становится довольно сложно.

Образование по выбранной специальности у студентов с устойчивым проявлением мотивационной готовности к творческой деятельности является ценностью, о чем свидетельствуют высокий уровень самоуважения и стремление к реализации своих потенциальных возможностей (в том числе творческого порядка). В процессе профессиональной подготовки студенты убеждаются в правомерности собственных ценностей. Дополнительно появляется все большая гибкость реализации этих ценностей, что расширяет пространство самореализации.

В плане реализации собственных возможностей у студентов в процессе обучения в вузе открывается единство времен: прошлого, настоящего и будущего, которое у лиц с гибким поведением позволяет учитывать особенности пространства жизни и свои возможности, на основе чего и начинает разворачиваться деятельность.

С повышением уровня зрелости студентов появляется способность видеть различные связи в едином пространстве мира и человека, другими словами, к окончанию обучения в вузе в основе самоуважения лежит не столько познавательная направленность и умение устанавливать связи и отношения между собой и окружающими людьми, сколько глубокое убеждение, что мир и человек – взаимосвязанные понятия и только их единство позволяет выйти на новый уровень в личностном развитии.

Направленность студентов на достижение успеха порождает познавательную мотивацию и признание здоровой агрессии в достижении цели одновременно с пониманием и принятием данных процессов. Важно отметить, что стремление достигнуть успеха почти всегда сопровождается отсутствием страха вести себя естественно и раскованно, демонстрируя окружающим свои эмоции, стремлением к спонтанному (не рассчитанному заранее, спланированному) способу действия.

При переходе от курса к курсу происходит нарастание уверенности в собственных силах, на основе чего начинает «работать» механизм положительного эмоционального отношения к себе и к выполняемой деятельности.

На каждом этапе подготовки студентов процесс становления мотивационной готовности к творческой деятельности характеризуется появлением новообразований. Динамика их такова, что к завершению обучения в вузе оформляются «границы» ценностно-смыслового пространства мира студентов, которые могут выступать отправной точкой в профессиональном развитии молодого специалиста.

По результатам проводимых опросов в дополнение к диагностическому исследованию, чем чаще личность достигала успеха в ситуации, регламентируемой «надо», тем выше она поднимает себе планку «могу» с определенной долей уверенности в ее достижении и положительной эмоциональной окрашенностью.

Таким образом, проводимые нами исследования свидетельствуют, что мотивационная готовность к творческой деятельности студентов определяется как раз пространством смыслов («надо») и ценностей («могу» и «хочу») личности в единстве с временными отрезками жизни. Стремящиеся к самоактуализации студенты характеризуются ярко выраженной ориентацией во времени, способностью к самопроектированию, целеполаганию, мотивированностью на достижение успеха в своих начинаниях, которые, с одной стороны, выступают факторами, детерминирующими направленность на реализацию творческих потенций, а с другой – позволяют реализовывать личностный ресурс.

4. Возможности рефлексивного семинара как способа фиксации образовательных эффектов в виде психологических феноменов

Образование, получаемое в классическом университете, традиционно характеризуется достаточной широтой и одновременно фундаментальностью, что, безусловно, облегчает молодому человеку ориентировку в информационно насыщенной среде, выделение профессионально значимого знания из бесконечно большого объема накопленных каждой наукой знаний; способствует формированию умения чувствовать проблемы, самостоятельно ставить их и решать. Однако в последние десятилетия про-

исходит трансформация самого понимания образования (в том числе и высшего). Образование все чаще рассматривается как создание, созидание человеком образа мира в себе посредством полагания себя в мир культуры, формирования систем отношения к природе, другим людям, обществу и к самому себе¹. Образованность выступает сегодня не как многознание и овладение набором профессиональных навыков, а как развитость разнообразных способностей системного характера и высокая степень их продуктивности².

В этой связи идеал студента университета может быть представлен в виде человека, который, «потребляя» культуру, «присваивая», «усваивая» ее, может одновременно производить культуру, вносить свой вклад в ее развитие. Пребывая в университетской среде в течение ряда лет, становясь ее необходимой составляющей, студенты в большей или меньшей степени ощущают на себе влияние ментальности университетской образовательной среды, ее развивающий и формирующий потенциал и через некоторое время получают возможность самим участвовать в ее развитии, трансформации.

В настоящее время происходят и, вероятно, будут происходить еще более интенсивно изменения в самой университетской образовательной среде, связанные с трансформацией образовательных процессов «как множества индивидуальных форм развития и разнообразия возможностей»³. Так, все большую значимость начинают приобретать такие направления в деятельности преподавательского состава университета, как формирование образовательной системы, ориентированной на развитие навыков самостоятельной работы у студентов; создание условий для повышения мотивации студентов к самостоятельной работе; разработка программ, направленных на обучение студентов организации собст-

¹ Ключко В.Е. Внутренние тенденции развития образования и онтопедагогика // Управление профессиональным развитием и изменениями в системе повышения квалификации. Томск, 2002. С. 53–61; *Проблемы психологии образования* / Под ред. А.А. Вербицкого. М., 1992.

² *Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов*. М., 1995.

³ *Новые ценности образования: Тезаурус для учителей...*

венной деятельности, актуализации потенциала саморазвития, самореализации.

Как показывают опросы, проведенные среди студентов разных факультетов Томского государственного университета, наиболее часто встречающимися трудностями, которые испытывают студенты при переходе к образовательной системе, ориентированной на развитие навыков самостоятельной работы, являются проблемы в организации собственной деятельности, отсутствие позитивного опыта как в проектировании индивидуальной образовательной стратегии, так и в накоплении информации, отражающей индивидуальное образовательное движение студентов в период обучения в университете. В этой связи чрезвычайно важным представляется поиск способов актуализации образовательных эффектов, свидетельствующих о динамике процессов саморазвития, самореализации, профессионального и жизненного самоопределения студентов, происходящей непосредственно в образовательном процессе. Одним из перспективных способов такой актуализации нам представляется рефлексивный семинар, проводимый участниками образовательного процесса, позволяющий фиксировать и делать предметом рефлексии (с последующим обсуждением) те личностные изменения, которые происходят с учащимися и могут быть отнесены как к планируемым (в виде образовательных целей), так и к побочным образовательным эффектам. Однако следует сразу сделать оговорку, что организация такого семинара предполагает определенный уровень готовности и способности к рефлексии самих учащихся.

В современной психологии можно найти достаточное количество сведений о том, что по мере онтологизации процесса психологического познания рефлексия начинает пониматься как механизм оценки человеком своего жизненного мира, его ценностно-смыслового состава и изменений, происходящих в нем (Б.Д. Эльконин, Е.П. Варламова, М.Ю. Елагина, Г.П. Звездина, В.Е. Ключко, И.С. Ладенко, М.И. Найденов, В.М. Розин, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.). В числе функций, которые современная психология обнаруживает в рефлексии как психологическом феномене, особо выделяется функция участия рефлексии в перестройке ценностно-смысловых составляющих образа мира чело-

века. Рефлексия является не ситуативным моментом деятельности, мышления или общения, а одним из условий самоорганизации человека как развивающейся гетеростатической (адаптивно-суперадаптивной) психологической системы. Рефлексия как постижение смыслов и ценностей предметов, входящих в многомерный мир человека, и открытие в них самого себя, своих истинных потребностей и возможностей, своих истинных мотивов. Результаты рефлексии позволяют человеку представить в идеальном плане сознание связи предметного мира и свою продолженность в этих предметах. Рефлексия, являясь дереминатором организации творческого мышления, включена в механизм возникновения психологических новообразований, в том числе в процесс «вписывания» новых смыслов и ценностей в образ мира. Высокий уровень развития рефлексии проявляется в перестройке поведения и деятельности, смыслообразовании и перестройке смыслов, поиске вариативных способов решения конкретных проблем, в актах включения человека в творческие процессы, процессы самореализации.

Рефлексия обеспечивает открытость человека самому себе, новому опыту, другому человеку и тем самым создает необходимые предпосылки для превращения физического пространства человеческого бытия в пространство возможностей. Реализация рефлексивных возможностей в конкретных ситуациях означает выход за пределы этой ситуации, самостоятельный анализ и принятие собственных решений, что означает устойчивость самоидентификации, рост резистентности по отношению к внешним воздействиям манипулятивного плана. И.А. Тепленевой показано, что в условиях специально организованной образовательной деятельности развитие рефлексивных возможностей человека проявляется как в изменении содержания деятельности, так и в трансформациях в структуре ценностно-смысловых составляющих образа мира человека и связанного с ним образа жизни¹. Достаточно продуктивной организационной формой подобной деятельности в условиях образовательного процесса в вузе и являются рефлексивные семинары, цель которых состоит в фиксации как достижений сту-

¹ Тепленева И.А. Развитие рефлексии как условие перестройки ценностно-смысловых составляющих образа мира человека: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 18 с.

дентов в образовательной системе, так и тех изменений, которые происходят с ними в процессе профессионального обучения (в том числе в направлении формирования образовательной позиции и надпрофессиональных компетенций, необходимых будущим специалистам, таких как умения управлять собой, информацией, умения в межличностном общении и самопрезентации и т.п.), а также в аутентичном оценивании своего личного образовательного опыта и образовательных результатов.

Пока подобный опыт использования рефлексивного семинара как способа фиксации психологических феноменов, которые можно рассматривать как своего рода образовательные эффекты, получен нами в рамках межфакультетского образовательного проекта для студентов старших курсов Томского госуниверситета «Менеджмент инновационных проектов» и со студентами 5-го курса факультета психологии, обучающихся по специальности «Менеджмент». Поскольку в число критериев конкурсного отбора участников межфакультетского проекта входили наличный уровень рефлексивных способностей, открытость студента новому опыту, знаниям о самом себе, в обучающуюся группу попали студенты, обладающие достаточно выраженными способностью и готовностью к рефлексии. Группа студентов 5-го курса была выбрана, поскольку эта группа является первым выпуском по данной специальности, по сути экспериментальной в плане организации образовательного процесса, одной из особенностей которого выступает попытка реализации рефлексивных форм организации участников образовательного процесса. Ниже приведем описания некоторых психологических феноменов, которые можно отнести к результатам образовательной деятельности, т.е. образовательным эффектам, актуализируемым в ходе рефлексивных семинаров.

Предметом рефлексии молодых людей, зачастую возникающей спонтанно еще на первых этапах профессионального самоопределения, выбора будущей специальности при поступлении в вуз, как правило, является соотнесение представлений о профессионально значимых качествах, которыми необходимо обладать специалисту в той или иной сфере профессиональной деятельности, с представлениями о наличии и степени выраженности этих качеств у себя. Обучаясь в университете, студенты расширяют, конкретизи-

руют, опредмечивают имеющиеся у них сведения о специфике личностных качеств, значимых для успешного овладения профессией. Конкретно в нашем случае студенты 5-го курса факультета психологии, обучающиеся по основной специальности «Менеджмент», и студенты 5-го курса разных факультетов ТГУ, обучающиеся по дополнительной образовательной программе «Менеджмент инновационных проектов», на первом этапе рефлексивного семинара достаточно аргументировано и обоснованно выделили следующие профессионально значимые характеристики менеджера: высокий уровень образованности и эрудиции (78 %); коммуникабельность, умение профессионально выстраивать систему взаимоотношений с людьми (98 %); высокоразвитая ответственность (82 %); аналитические способности (86 %); готовность к инновациям, гибкость к инновационным изменениям (94 %); развитое креативное, творческое мышление (82 %); готовность и умения принимать верные управленческие решения в нестандартных ситуациях (90 %); высокий уровень сформированности специальных управленческих умений (90 %); выраженные лидерские качества (80 %); умение работать в команде (76 %); умение конструктивно разрешать конфликты, находить выходы из конфликтных ситуаций (74 %); знание психологии и умение применять эти знания в практике общения с людьми (64 %); тактичность и дипломатичность (94 %); умение эффективно использовать власть (52 %); умение вести переговоры (72 %); высокая обучаемость и самообучаемость (68 %); решительность (80 %); умение четко и ясно выражать свои мысли (78 %); готовность и способность к риску (68 %); умение подчиняться, дисциплинированность (56 %); целеустремленность (62 %); инициативность (73 %); умение прислушиваться к мнению других (58 %); умение предвидеть, прогностические способности (76 %). Интересным является то обстоятельство, что можно констатировать наличие некоторых особенностей в представлениях о современном менеджере у студентов, имеющих разный опыт вхождения в будущую профессию (на уровне прохождения «пассивной» или активной практики с частичным выполнением профессиональных функций; на уровне выполнения менеджерских функций в различных общественно-политических проектах или в различных видах организаторской

деятельности; на уровне совмещения учебы с работой по специальности и т.п.):

1. В ответах студентов, имеющих опыт управленческой и организационной деятельности, часто встречается указание на такие профессионально-значимые качества, как умение работать с информацией (42 %); вера в себя, в свои силы (14 %).

2. Только студенты, имеющие непосредственный опыт участия в профессиональной деятельности, называют такие умения и качества современного менеджера, как рефлексивность, стрессоустойчивость, умение видеть картину в целом, способность реально оценивать себя, толерантность, умение делегировать полномочия, способность к конструктивной критике.

3. Только студенты, имеющие опыт участия в организаторской деятельности, называют такие значимые, с их точки зрения, характеристики современного менеджера, как способность и умение выступать воспитателем по отношению к коллективу; умение сплачивать коллектив; гуманистический настрой.

4. Только в описаниях студентов, не имеющих опыта управленческой деятельности, встречаются указания на честность современного менеджера.

Далее на специальных занятиях, отведенных под рефлексивный семинар, студентам предлагалось определить три качества, которые, по их мнению, каждому удалось презентировать группе во время занятий, и три качества, которые, по их мнению, они могут адекватно оценить у других членов группы. Затем путем группового обсуждения выделялись 10 личностных качеств, которые чаще всего назывались по обоим выделенным основаниям участниками семинара. В табл. 1 представлены профессионально-значимые качества, выделенные студентами обеих описываемых групп.

Таким образом, можно констатировать, что студенты, обучающиеся в разных образовательных проектах, но в рамках одной специальности, в целом выделяют одни и те же профессионально значимые качества, необходимые менеджеру, что свидетельствовало о достаточно сложившихся у них профессиональных представлениях о предполагаемом предмете рефлексии.

Профессионально значимые качества,
выделенные студентами двух групп

Группа, обучающаяся по основной специальности «Менеджмент»	Группа, обучающаяся по межкафедретской дополнительной специализации «Менеджмент инновационных проектов»
Толерантность	Толерантность
Уверенность в себе	Уверенность в себе
Оптимизм	Доброжелательность
Ответственность	Ответственность
Общительность	Общительность
Обучаемость	Активность
Целеустремленность	Решительность
Способность к риску	Работоспособность
Креативность	Аналитичность
Широкий кругозор	Естественность

И далее студентам было предложено оценить степень выраженности этих качеств у себя и всех членов группы. Особо оговаривалось условие, что каждый оценивает только те качества, для оценки которых у него есть реальные основания, и не оценивает те, оценить которые на данном этапе взаимодействия ему не представляется возможным.

Анализ поведенческих реакций, высказываний студентов на этом этапе рефлексивного семинара дает нам основание для выделения в качестве образовательного эффекта психологических феноменов, проявившихся в процессе рефлексивных действий студентов (по ходу самой процедуры оценивания), это актуализация готовности к пониманию поведенческих реакций партнеров и себя самого, во-первых, в форме открытия для себя существующих ограничений в восприятии и понимании других людей и попыток дать свое объяснение этому феномену; во-вторых, в форме самостоятельного выхода к выделению собственных особенностей в понимании себя и других через рефлекссию своих оценок, данных партнерам по группе и самому себе.

На следующем этапе рефлексивного семинара предметом рефлексии стали результаты в виде индивидуальных графиков самооценки и групповой оценки другими; усредненных и обобщенных данных по группе.

Ниже приведены усредненные результаты самооценки и оценки других по представленным в табл. 1 качествам. Обобщенные результаты индивидуальных графиков самооценки (табл. 2) и групповой оценки другими представлены в табл. 3–6.

Т а б л и ц а 2

Обобщенные результаты индивидуальных графиков самооценки

Соответствие самооценки и групповой оценки	«Менеджеры», %	«Менеджеры инновационных проектов», %
Выраженное соответствие	4	7
Тенденции похожи, но самооценка выше	32	48
Самооценка значительно превышает групповые оценки	16	45
Самооценка значительно ниже групповых оценок	10	0

Т а б л и ц а 3

Усредненные оценки, данные студентами,
обучающимися по межкафедральной специализации
«Менеджер инновационных проектов»

№	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других
1	5,9	4,9
2	8,6	8,4
3	7,3	6,8
4	7,1	6,2
5	8,9	6,6
6	9,6	8,9
7	7,7	7,1
8	6,9	2,8
9	8,6	4,7
10	7,9	4,0
11	8,2	7,2
12	7,7	5,3
13	8,5	1,8
14	6,0	3,3
15	8,0	4,2
16	8,5	4,4
17	7,4	6,0
18	7,7	8,1
19	8,4	6,3
20	8,6	8,6
21	7,0	6,6
22	8,6	3,9
23	7,0	7,4
24	8,6	3,2
25	8,1	6,4
26	8,7	4,2
27	9,0	7,9

Т а б л и ц а 4

Усредненные оценки студентов, обучающихся
по специальности «Менеджмент»

№	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других
1	8,6	6,6
2	7,8	7,2
3	9,2	7,8
4	8,1	6,6
5	8,4	5,5
6	9,1	7,4
7	8,1	7,1
8	8,8	8,5
9	6,0	6,3
10	7,2	6,8
11	9,8	7,1
12	8,8	7,6
13	8,3	7,7
14	9,3	8,2
15	8,6	8,7
16	9,6	8,2
17	7,5	6,5
18	9,1	9,0
19	7,6	8,0

Т а б л и ц а 5

Усредненные оценки степени выраженности качеств, выделенных как профессионально значимые для выпускника студентами, обучающимися по специальности по межкафедральной специализации «Менеджмент инновационных проектов»

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,0	6,5
Толерантность	8,1	6,2
Доброжелательность	8,5	6,5
Активность	7,6	6,1
Аналитичность	7,1	4,5
Ответственность	8,4	5,2
Общительность	8,2	6,1
Решительность	7,4	5,1
Работоспособность	8,0	5,1
Естественность	8,1	6,4

Т а б л и ц а 6

Усредненные оценки степени выраженности качеств, выделенных как профессионально значимые для выпускника студентами, обучающимися по специальности «Менеджмент»

Оцениваемые качества	Усредненная самооценка	Усредненная оценка других людей
Уверенность в себе	8,5	8,24
Толерантность	8,0	7,5
Целеустремленность	8,7	7,6
Обучаемость	9,0	7,6
Креативность	8,2	6,4
Ответственность	8,4	7,0
Коммуникабельность	8,1	6,9
Способность к риску	7,6	6,1
Оптимизм	8,6	7,4
Широкий кругозор	8,3	5,9

Анализ полученных данных позволяет нам выделить в качестве предполагаемых образовательных эффектов следующие психологические феномены, проявившиеся в результате рефлексивных действий студентов в процессе обсуждения полученных материалов:

– актуализация двух встречных процессов: центрации, приводящей к осознанию себя (самооценка), своих оценок, данных другим людям, и децентрации, когда студент оказывается способным увидеть ситуацию глазами других людей (как они оцениют). И в этом смысле данный этап рефлексивного семинара позволяет создать ситуацию, в которой взаимообусловленность центрации – децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию других и себя;

– специфика социальной перцепции данной категории студентов при оценивании коллег (в данном случае сокурсников), проявившаяся в выраженной тенденции более низких оценок степени развития профессионально значимых качеств у других по сравнению с самооценкой. Этот феномен требует дальнейшего изучения, по крайней мере, в двух аспектах: а) выяснения того, что проявляется в данном случае – завышение самооценки или занижение оценки другим, т.е. это проблемы самопонимания или проблемы,

связанные с восприятием других людей; б) выяснение того, данный феномен является следствием процесса профессиональной подготовки менеджеров или свидетельствует о том, что молодые люди с определенными особенностями выбирают определенные виды профессиональной деятельности. Если данный феномен действительно может быть отнесен к образовательным эффектам, тогда нужно серьезно ставить вопрос о необходимости введения в программу подготовки менеджеров соответствующего психологического сопровождения, в задачи которого входит профилактика возникновения и коррекция уже возникших предпосылок профессиональных деформаций менеджеров, среди которых особо выделяют авторитарность, демонстративность, доминантность¹.

Таким образом, делая некоторые обобщения, можно зафиксировать следующие моменты:

1. Рефлексивный семинар является продуктивной формой выявления, фиксации тех психологических феноменов, которые могут быть обнаружены только посредством рефлексивной деятельности самих субъектов образовательного процесса.

2. Актуализация с помощью рефлексии собственных изменений, происходящих в различных образовательных ситуациях, расширяет возможности в самопознании и овладении компетенциями в области социальной коммуникации, стимулирует мотивацию к саморазвитию, самореализации на том этапе профессионального и жизненного самоопределения, каковым является период обучения в университете.

3. Выявление образовательных эффектов, относящихся к психологическим новообразованиям (появляющимся на определенных этапах, стадиях реализации образовательных проектов, программ), совокупность которых дает основания для анализа продуктивности конкретной образовательной программы с целью оперативного внесения соответствующих коррекций как в ее содержание, так и в организационные формы, может рассматриваться как актуальная задача психологического сопровождения образовательных проектов в вузе.

¹ Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2003.

5. Университетское образование и проблема коммуникативной компетентности

Современные социальные тенденции и проблема образования

В 1968 г. Д. Белл¹ опубликовал свою ставшую революционной книгу «Грядущее постиндустриальное общество», в которой сформулировал основные положения концепции постиндустриализма. Как утверждал сам автор, это была попытка прогноза тех социальных, экономических, политических и культурных изменений, которые ожидали общество в течение ближайших десятилетий. С тех пор прошло чуть меньше сорока лет, и многие из прогнозов Д. Белла получают подтверждение в тех общественных процессах, которые реально происходят в современном мире. Постиндустриальное общество неоднократно декларируется автором как «общество знания». «Совершенно очевидно, – утверждает Д. Белл, – что постиндустриальное общество представляет собой общество знания в двояком смысле: во-первых, источником инноваций во все большей мере становятся исследования и разработки (более того, возникают новые отношения между наукой и технологией ввиду центрального места *теоретического* знания); во-вторых, прогресс общества... все более однозначно определяется успехами знания»². В предисловии к изданию 1976 г., называя одиннадцать фундаментальных признаков постиндустриального общества, пять из них автор увязывает непосредственно с научным прогрессом, среди них – центральная роль теоретического знания, создание новой интеллектуальной технологии и рост класса носителей знания.

Д. Белл указывает на еще одну важнейшую характеристику нарождающегося общества – изменения в характере труда. Если в доиндустриальном мире жизнь представляет собой взаимодействие человека с природой, когда люди, объединившись в малые группы, тяжким трудом добывают себе пропитание на земле, в воде или в лесу и полностью зависят от капризов внешней среды; в индустриальном обществе труд – это взаимодействие человека с

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999. 956 с.

² Там же. С. 288.

преобразованной природой, когда в процессе производства товаров люди становятся придатками машин, то «в постиндустриальном мире труд является прежде всего взаимодействием между людьми (между чиновником и посетителем, врачом и пациентом, учителем и учащимся или между членами исследовательских групп, сотрудниками контор или работниками бригад обслуживания). Тем самым из процесса труда и повседневной практики исключаются природа, искусственно созданные предметы, а остаются лишь люди, которые учатся взаимодействовать друг с другом. В истории человеческого общества это совершенно новая, не имеющая аналогов ситуация»¹ (курсив наш. – Авт.).

Вышеназванные особенности социальных изменений обосновывают невиданное ранее значение такой «сферы производства» современного общества, как образование. И здесь можно отметить две основные тенденции: с одной стороны, это увеличение числа высокообразованных людей в любом обществе, стремящемся к прогрессу, с другой стороны, изменения, инновации, характерные для самого содержания и процесса образования. На второй тенденции остановимся подробнее.

Еще в одной своей книге, «Культурные противоречия капитализма», Д. Белл широко и комплексно рассматривая взаимодействие между культурой и экономикой, подчеркивает, что одной из основных примет последних десятилетий стало своего рода доминирование культуры над экономикой. По его словам, начиная с середины прошлого столетия «культура завладела инициативой в деле инициации перемен, в то время как экономика оказалась вынужденной удовлетворять появляющиеся новые желания»². То есть в современном обществе уже недостаточно быть просто специалистом в своей узкой отрасли: сегодняшним требованием к профессионалу становится высокий уровень развития его общей культуры. По мнению американского футуролога и публициста О. Тоффлера³, новая экономика требует не только умения логично мыслить, легко оперировать абстракциями, но и быть свободным

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество... С. CLVI.

² Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism. Twentieth Anniversary Edition. N.Y., 1996. P. 33.

³ Тоффлер О. Шок будущего. М.: АСТ, 2003. 557 с.

в мире образов и символов. Она приведет к повышению статуса широкообразованных и культурных людей, которые будут постоянно воспроизводить и приумножать культурные ценности. Если экономика периода индустриального общества требовала от человека исполнительской точности, умения подчиняться власти, смирения с пожизненным однообразным трудом, то экономика периода постиндустриального общества требует творчества, способности быстро реагировать на изменения, инициативности, разностороннего развития, социальной и коммуникативной компетентности. Понятно, что для выполнения этих требований необходимо перестроить всю систему образования.

Существуют ли сейчас такие образовательные структуры, которые могут быть основой для построения новой системы образования? Более всего для этого подходят классические университеты. Ведь они и возникали в той или иной стране, когда государство, как социальный институт, обеспечивающий функцию управления обществом, становилось зрелым, и, значит, появлялась необходимость в подготовке высокообразованных, *культурных* людей. Если же обратиться к недавней истории нашей страны, то можно увидеть, что до 90-х гг. XX в. в общем количестве высших учебных заведений преобладали отраслевые институты, что отвечало требованию индустриального общества в подготовке узкого специалиста, способного работать по алгоритму и производить стандартную, массовую продукцию. Сейчас же наблюдается процесс преобразования институтов в университеты и академии, т.е. фактически создаются формальные предпосылки для трансформации целей и содержания всего современного высшего образования.

Однако помимо использования, а иногда и возрождения образовательного потенциала тех традиций, той системы, которая уже сформировалась в классическом университете (а именно существенная доля гуманитарных дисциплин, элективные курсы и т.д.), следует отметить принципы, которые необходимо привнести и интегрировать в систему *современного* университетского образования. Учитывая такие особенности современного знания, как удвоение знания каждые десять-пятнадцать лет¹ и необходимость

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество...

творческого, а не репродуктивного использования знаний в профессиональной деятельности, и невозможно и бессмысленно даже пытаться в процессе обучения передать студентам «полный объем знаний». Поэтому образование по содержанию должно быть фундаментальным и вместе с тем разнообразным, по форме – непрерывным, индивидуализированным и ориентированным на самостоятельные формы работы.

Кроме того, в процессе образования должны быть поставлены новые, ранее считавшимися скорее сопутствующими, желательными, но необязательными, сейчас же становящиеся центральными задачи – это те задачи, которые лежат в области психологии мышления, личности, коммуникации. К ним относятся: 1) развитие навыков абстрактно-концептуального мышления с упором на развитие таких мыслительных операций, как абстрагирование, обобщение и конкретизация; 2) организация образовательного процесса, который бы способствовал развитию зрелой, самоактуализирующейся личности, побуждаемой мотивами роста, а не дефицитарными мотивами; 3) наконец, развитие социальной и коммуникативной компетентности. Последняя проблема и является предметом рассмотрения. Очевидно, что прежде чем ставить задачу развития коммуникативной компетентности как практическую, необходима ее теоретическая проработка.

Проблема общения и коммуникативной компетентности в контексте гипотезы о психологических пространствах существования человека

В основе термина «коммуникативная компетентность», или «компетентность в общении»¹, лежат два понятия: коммуникация и компетентность. И если употребление термина «компетентность» в психологии вызывает некоторые разногласия², то их раз-

¹ Понятия «коммуникативная компетентность» и «компетентность в общении» здесь используются как синонимы, также как и понятия общение и коммуникация.

² Так, в социальной психологии чаще встречается термин «коммуникативная компетентность», тогда как в клинической – компетенция. Различное использование скорее связано с традицией, так как содержательно эти понятия различаются лишь незначительными в данном контексте нюансами. По определениям из словаря: «компетенция» (от лат. *competere* добиваться; соответствовать, подходить) – круг

решение – это скорее проблема договоренности в научном сообществе, нежели принципиальная содержательная проблема, тогда как понятие «общение, коммуникация» является базовой психологической категорией, на основе которой только лишь и можно содержательно определить понятие «компетентность в общении».

Традиционно общение является предметом социальной психологии, однако впервые эта проблема возникла в рамках не социальной, а общей психологии. Фактически начало ее изучения положили такие классики психологии, как Л.С. Выготский, Г.С. Салливан и К.Р. Роджерс. Исследуя процесс формирования высших психических функций, Л.С. Выготский делает ставший уже хрестоматийным вывод: всякая высшая психическая функция рождается на свет дважды – сначала как интерпсихическая, затем – как интрапсихическая. Г. Салливан, создатель «межличностной теории психиатрии», утверждает, что личность есть не что иное, как «относительно продолжительный паттерн периодически возникающих межличностных ситуаций, характеризующих жизнь человека». К. Роджерс считает, что только в самом начале жизненного пути человека, его «Я» регулируется исключительно организмическим оценочным процессом, однако очень скоро структура «Я» начинает формироваться через взаимодействие с окружением, в частности со значимыми другими. Результаты теоретических и эмпирических исследований этих великих, а также других менее великих, психологов позволили Б.Ф. Ломову в последней четверти XX в. утверждать, что общение «выступает в роли важнейшей детерминанты всей системы психического, ее структуры, динамики и развития»¹.

Оценивая современное состояние методологических и теоретических исследований проблемы общения, можно увидеть, что ее научно-психологический статус еще более расширяется и углубляется. Так, К. Герген формулирует так называемую «социорационалистическую метатеорию», претендующую на статус «второй революции в психологии» (первой была когнитивная). Суть

вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; «компетентный» (от лат. *competens* соответствующий; способный) – знающий, сведущий в определенной области; «компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» (*Современный словарь иностранных слов*. М.: Рус. яз., 1993. С. 295).

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. С. 248.

этой революции, по выражению К. Гергена, заключается в преобразовании тезиса Р. Декарта: «Cogito ergo sum» («Я мыслю, следовательно, существую») в «Communicamus ergo sum» («Мы общаемся, следовательно, я существую»)¹. Российские психологи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев утверждают, что «общительность, общность являются сущностным атрибутом человека»². Он по самой своей природе есть «бытие для других». Проблема общности поэтому не только социальная или историческая; она при более глубоком рассмотрении является глубинно экзистенциальной проблемой... *Д р у г о й* – не просто персонификатор культуры и источник общественно выработанных способностей, а фундаментальное онтологическое основание самой возможности возникновения человеческой субъективности, основание нормального развития и полноценной жизни человека»³.

Можно констатировать, что уже не только в научных статьях и монографиях, но и в учебных пособиях понятие «общение» рассматривается как междисциплинарная психологическая категория: общение «является непрерывным условием любых форм социальной и индивидуальной жизни человека»⁴, «общение – это *универсальная реальность бытия человека*, порождаемая и поддерживаемая разнообразными формами человеческих отношений. В этой реальности формируются и развиваются как различные виды социальных отношений, так и психические особенности отдельного человека»⁵ (курсив наш. – *Авт.*).

Признание того, что общение – это полифункциональное психологическое явление, имеющее сложную структуру, выступающее одновременно и как условие, и как детерминанта, и как процесс, и как ценность, и как онтологическое основание всей жизни человека, требует выбора адекватных методологических и теоре-

¹ Gergen K. Realities and relationships. Soundings in social construction. Harward University Press, 1994.

² Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3–17.

³ Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 15.

⁴ Мелибруда Е. Я – Ты – Мы: Психологические возможности улучшения общения. М.: Прогресс, 1986. С. 23.

⁵ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество... С. 56.

тических основ для изучения феномена коммуникации и, как следствие, проблемы коммуникативной компетентности. С нашей точки зрения, в качестве такого методологического основания может выступить системный подход, а в качестве теоретической модели – разрабатываемая автором концепция психологических пространств существования человека¹.

К настоящему времени в области общей психологии и психологии личности создан целый ряд теорий, утверждающих, выделяющих и описывающих стадии и уровни самых разных психологических и личностных структур. Среди таких теорий можно назвать теории развития мышления (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский), концепцию уровней развития морального сознания (Л. Колберг, К. Гилиган), уровневые теории мотивации (А. Маслоу, П.В. Симонов), модели структуры сознания (А.Н. Леонтьев, К. Уилбер), представления о соотношении понятий «индивид», «социальный индивид», «личность» (А.М. Арсеньев, В.В. Столин), уровневую модель ценностно-смысловой сферы человека (Б.С. Братусь), концепцию уровней переживания (Ф.Е. Василюк) и др. Наличие такого разнообразия уровневых моделей позволяет сделать предположение о том, что, во-первых, психика человека *вообще* имеет уровневую структуру, во-вторых, каждый уровень характеризуется *специфическим* содержанием и особенностями протекания психических процессов, в-третьих, каждый уровень имеет *системную* организацию, в которой все личностные, мотивационные, когнитивные, эмоциональные процессы, функции, структуры взаимопределяют друг друга. Этот общий вывод позволяет трансформировать базовое понятие *уровень*, используемое во всех вышеназванных концепциях. Поскольку эти концепции описывают организацию частных психологических структур в основном в соответствии с генетическим, структурным или этическим принципом, употребление понятия *уровень* является адекватным, так как оно

¹ Муравьева О.И. Основные положения концепции психологических пространств существования человека // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность: Материалы Сибирского психологического форума. 16–18 сентября 2004 г. Томск: ТГУ. 2004. С.588–593; Она же. Особенности ментальности в базовых психологических пространствах существования человека // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: ТГУ, 2004. С.56–76; Она же. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности. Томск: ТГУ, 2003. 124 с.

имманентно включает в себя иерархический признак (лучше – хуже, выше – ниже, более развито – менее развито, сложнее – проще и т.п.). Если же опираться на представление о системной организации психики человека, то более адекватным термином может выступить термин психологическое *пространство*.

Во-первых, это понятие лишено оценочного атрибута. Как мы увидим далее, каждое психологическое пространство отвечает специфическим онтологическим задачам существования человека. И об этих задачах нельзя говорить, что одна из них более важна, чем другая. Во-вторых, понятие «пространство» не включает в себя признак сложности. Это важно потому, что при переходе из пространства в пространство какие-то психологические структуры возникают и усложняются, а какие-то, напротив, умирают или упрощаются. В-третьих, использование понятия «уровень» в генетическом аспекте почти всегда предполагает, что вышележащий уровень возникает и развивается на основе нижележащего, тогда как понятие пространства позволяет избежать этой достаточно строгой связи и говорить об относительной автономности психологических пространств в онтологическом аспекте. И наконец, в-четвертых, позитивным аспектом понятия «пространство» является то, что оно предполагает наличие измерений (базовых координат), при помощи которых можно описывать процессы, происходящие в конкретном психологическом пространстве.

Сделав эти предварительные замечания, перейдем к описанию основных психологических пространств существования человека. Обобщая вышеперечисленные «уровневые» концепции, можно выдвинуть гипотезу, согласно которой психологическое существование человека разворачивается в четырех базовых пространствах: витальном, функционально-ролевом, самоактуализационном и духовном¹. Каждое из них можно описывать на двух уровнях: объективном (онтологическом) и субъективном (психологическом). Объективный уровень анализа обнаруживает системообразующие факторы каждого психологического пространства, в каче-

¹ В более ранних публикациях (Муравьева О.И. Стратегии общения в структуре коммуникативной компетентности. Томск. ТГУ, 2003. 124 с.) приведена логическая аргументация для выделения этих четырех психологических пространств через представление о сущности человека.

стве которых выступают *онтологические* задачи, задачи бытия – существования и развития – человека. Субъективный уровень анализа психологических пространств предполагает выявление и описание тех *психологических* орудий, инструментов и средств (т.е. психологических функций, структур, механизмов и т.д.), которые обеспечивают освоение человеком каждого пространства, функционирование в нем для решения онтологических задач.

Онтологической задачей витального пространства является обеспечение, прежде всего, физического *выживания* человека (отсюда и название этого пространства). Психологические же принципы и механизмы осуществления человека в этом пространстве, по сути, идентичны физиологическим – это принципы гомеостаза (З. Фрейд) и минимизации энергии, или «экономии сил» (П.В. Симонов), которые на психологическом уровне конкретизируются в принципах удовольствия и удовлетворения потребностей здесь-и-теперь (З. Фрейд). Взаимоотношения человека с миром в витальном пространстве характеризуются ценностным отношением к собственным потребностям и объектным отношением к миру, что в психологии обозначается понятием «эгоцентризм»: «мир существует для удовлетворения моих потребностей».

Онтологической задачей человека в функционально-ролевом пространстве является его включение в социальную группу, в человеческое общество. А это возможно лишь при условии выполнения человеком социальных *ролей*, его *функционирования* как социального индивида. Таким образом, основанием включения человека в социальную группу является принцип социокультурной (групповой) нормативности (Т. Шибутани), т.е. соответствия, совпадения индивидуальных ценностей и ценностей социальной группы. Взаимоотношения человека с миром в функционально-ролевом пространстве характеризуются ценностным отношением к нормам и ценностям тех социальных групп, в которые включен индивид, и объектным отношением к миру, другому человеку и самому себе.

Онтологической задачей человека в пространстве самоактуализации является реализация индивидуального потенциала, действительное стремление стать тем, кем человек может стать. Здесь бытие человека ориентировано на *процесс* жизни, а не на достижение ка-

кой-либо заранее известной, представляемой цели, поэтому только это психологическое пространство дает человеку неограниченные возможности индивидуального развития, истинной продуктивности, творчества¹. Только здесь человек впервые открывается миру и самому себе, и главным в его жизни становится не удовлетворение собственных эгоцентрических потребностей, не исполнение групповых норм, правил, ролей, а свободное творчество, конечной целью которого является познание и осуществление себя как индивидуальной единицы бытия. На этом уровне в структуре личности происходят очень важные изменения, главным из которых является интеграция личности. А.Б. Орлов определяет этот процесс термином персонификация. «Персонификация... проявляется не в стремлении человека «быть личностью», но в его стремлении быть самим собой... Во всех случаях персонификации мы имеем дело с увеличением зон актуализации человека, с ослаблением противостояния «персоны» и «тени» в личности человека, с отказом от личностных «фасадов», т.е. с большим самопринятием человека. Успешно протекающий процесс персонификации усиливает интегрированность личностных структур, повышает степень позитивности, эмпатичности и конгруэнтности (К. Роджерс) человека и тем самым способствует повышению степени общей аутентичности человека своей сущности»². Основными принципами, которым подчиняется существование человека в пространстве самоактуализации, являются принцип транзистазиса (А. Маслоу, Б.С. Братусь), свободы и ответственности (Э. Фромм, В. Франкл) и принцип творчества (К. Роджерс, А. Маслоу). Взаимоотношения человека с миром в самоактуализационном пространстве характеризуются ценностным отно-

¹ В витальном пространстве возможность развития ограничена актуальной (наглядной) ситуацией, здесь можно говорить лишь о научении, т.е. усовершенствовании тех средств, при помощи которых субъект может воздействовать на физический и социальный мир. В функционально-ролевом пространстве развитие ограничено теми групповыми нормами, которые являются специфичными для каждой группы, и в этой связи возможность индивидуального развития определяется уровнем развития групповых норм, правил, ценностей, морали, культурно обусловленных способов мышления и т.д. Группа, с одной стороны, «заставляет» развиваться включенных в нее индивидов, но, с другой стороны, кладет предел такому развитию.

² Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Вопросы психологии. 1995. №2. С. 11.

шением к своему внутреннему Я, к своей Самости и как следствие – ценностным отношением к миру и другому человеку.

Психологическое описание духовного пространства представляет собой известную трудность в связи с целым рядом причин как методического и методологического¹, так и гносеологического порядка². Можно сказать, что научная психология только подступает к проблеме духовности, «набрасывает» идеи, пытается не столько найти решения, сколько нащупать пути, подходы к ее решению. Актуальность же этой проблемы для всей психологии подтверждается тем, что эти подходы формируются в самых разных отраслях психологического знания – общей психологии, персонологии, клинической психологии, социальной психологии.

При всех существующих на сегодняшний день различиях в понимании духовности самыми разными исследователями – философами и психологами – можно выделить некий инвариант, который сформулировал А. Швейцер³. Этот инвариант выражен в центральном тезисе концепции философа – «благоговение перед жизнью», который и выражает одновременно и онтологическую задачу, и основной принцип существования человека в духовном психологическом пространстве. Человек, действуя по этому принципу, равно относится к любой жизни, не задумываясь, насколько та или иная жизнь заслуживает его усилий, не спрашивая, может ли эта жизнь ощутить его доброту. Нравственное поведение человеческого человека для А. Швейцера – это безграничная ответственность за все, что живет. «Поистине

¹ В силу царившей несколько столетий естественно-научной методологии («картезианское» мышление) в области научных исследований, крайним выражением которой явилась позитивистская парадигма, такие категории, как дух, духовность, были фактически исключены из сферы психологических исследований, за которыми признавался статус научных. Эти категории разрабатывались в рамках религиозных традиций, так называемой эзотерической психологии или, в «лучшем случае», в рамках «религиозных философий».

² Более существенной, гносеологической, трудностью исследования проблемы духовности является положение о принципиальной «беспредельности», «неопределимости» духовного Я человека. «Психология не может претендовать на определение понятия «духовное Я» хотя бы потому, что «определить» – значит положить предел беспредельному» (*Флоренская Т.И.* Диалог в работе христианского психолога // Начала христианской психологии / Под ред. Б.С. Братуся, В.Л. Восейкова, С.Л. Воробьева и др. М.: Наука, 1995. С. 197).

³ *Швейцер А.* Культура и этика. М.: Прогресс, 1973. 343 с.

нравственен человек только тогда, когда он повинуется внутреннему побуждению помогать любой жизни, которой он может помочь, и удерживается от того, чтобы причинить живому какой-либо вред»¹. Главной характеристикой человека в духовном пространстве является преодоление его противопоставленности миру. Это пространство характеризуется снятием всех и всяческих границ, разделений, дихотомий и противоположностей, как внутренних, так и внешних. С одной стороны, внутренние психологические структуры человека одновременно становятся максимально дифференцированными и максимально интегрированными. С другой стороны, на этом уровне постигается единство и неразделенность мироздания, а видимый чувственно воспринимаемый мир «становится», осознается как необходимые различные проявления единого Бытия. Духовное Я человека становится проявленным, преодолевается индивидуалистическое разделенное бытие человека и начинается его осознанное непосредственное Бытие, существование в Духе. В духовном пространстве цель становится равной способу и принципам существования, которые можно определить как Любовь-Мудрость. Феноменологически это выражается в безусловном *ценностном* уважении (принятии) себя, других, ситуации, мира вообще («Жизнь мудрее нас»). Это означает не просто безусловное принятие себя, другого, мира, но принятие *всех* проявлений Бытия как драгоценного Дара.

Все вышеназванные психологические пространства выступают как объективная данность для каждой человеческой жизни, тогда как адекватное освоение этих пространств является субъективной жизненной проблемой человека. И в конечном итоге качество конкретной человеческой жизни определяется степенью освоенности, выраженности тех или иных психологических пространств.

Какие же психологические процессы реально детерминируют «вхождение» человека в пространства его существования? Есть все основания предполагать, что основная роль принадлежит процессу коммуникации, общения. «Индивид Homo Sapiens на-

¹ Швейцер А. Указ. соч. С. 253.

следует или, точнее, осваивает свою человеческую природу, включаясь в необходимые для осуществления самой его жизни исторические формы общения с другими людьми...»¹. Конкретизируя тезис К. Гергена «Мы общаемся, следовательно, я существую», можно утверждать: «Каково качество моего общения, таково и качество моей жизни». Отсюда возникает вопрос: «Что же, в свою очередь, определяет качество человеческого общения?» Если обратиться к исследованиям коммуникации в социальной психологии, то можно заметить, что ученые выделяют и анализируют фактически внешние, хотя и очень важные аспекты, коммуникации, такие как стороны общения, цели общения, правила, роли, средства и приемы коммуникации и т.п. Ответ же на вопрос о сущностной, системообразующей характеристике общения мы находим в философии и общей психологии – это *отношение к другому человеку*. «Два принципиально различных, но соотносенных между собою ценностных центра знает жизнь: себя и другого, и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия», – утверждает М.М. Бахтин². С.Л. Рубинштейн пишет: «...первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать. Психологический анализ человеческой жизни, направленный на раскрытие отношения человека к другим людям, составляет ядро подлинно жизненной теории»³. Таким образом, анализ качества человеческого общения предполагает анализ качества *отношений* человека к другому человеку.

В психологии выделяют два основных типа отношений к другому: *объектное*, характеризующееся отношением к партнеру как

¹ *Философско-психологические проблемы развития образования* / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. С. 27–28.

² *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. Киев: NEXT, 1994. С. 147.

³ *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. С. 262–263.

средству, орудию достижения своих целей, и *субъектное*, характеризующееся отношением к партнеру как ценности¹. Тот или иной тип отношения определяет форму или вид общения, каждый из которых, в свою очередь, реализуется при помощи определенных коммуникативных стратегий; соотношение же коммуникативных стратегий партнеров в реальном общении дает так называемые коммуникативные паттерны.

Если обобщить все вышеизложенное, высвечивается следующая логическая цепочка: психологические пространства существования человека $\leftrightarrow$ отношение к другому человеку $\leftrightarrow$ виды общения $\leftrightarrow$ коммуникативные стратегии $\leftrightarrow$ коммуникативные паттерны. Попробуем теперь содержательно наполнить названные обобщенные аспекты коммуникации (табл. 1).

Как уже было сказано, существование человека в витальном пространстве характеризуется отношением к партнеру как объекту. Другой человек, партнер выступает как средство или как условие, способствующее или препятствующее достижению собственных эгоцентрических целей. В.И. Кабрин предлагает очень точный термин для обозначения такого рода общения: *интракоммуникация* – это «силовое, спонтанное, импульсивное, то есть неадаптивное и закрытое, замкнутое внутри себя общение»². Такое общение является принципиально монологическим и характеризуется сохранением лишь видимого паттерна диалога как поочередного говорения, однако фактически отсутствует поочередное слушание. В этом случае имеет место скорее обмен монологическими высказываниями, односторонняя декларация своей позиции, мнения, требования, решения и т.д. без соотнесения с позицией, мнением, решением партнера.

¹ Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 201–222; Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997. 344 с.; Хараши А.У. Личность в общении // Общение и оптимизация совместной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 30–41.

² Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992. 256 с.

Т а б л и ц а 1

Особенности общения
в базовых психологических пространствах существования человека¹

Психологические пространства существования человека	Типы отношения к другому	Виды общения	Коммуникативные стратегии	Коммуникативные паттерны	
				комплементарные	симметричные
Витальное	Объектное	Интракоммуникация $S \rightarrow O$	1. Доминирование 2. Подчинение	Доминирование – подчинение (кооперация)	1. Доминирование – доминирование (соперничество за позицию «сверху»)
			Манипуляция	Манипуляция – подчинение манипуляции (обман)	Манипуляция – манипуляция (рефлексивная игра)
			Компромисс	Компромисс – компромисс (взаимные уступки)	Компромисс – компромисс (взаимные уступки)
Функционально-ролевое	Объектное	Экстракоммуникация 	Формально-ролевая	Кооперация на основе одинаковых представлений о ролевых правах и обязанностях	Соперничество на основе неодинакового понимания ролевых прав и обязанностей
			Деловая	Кооперация на основе одинакового понимания задачи	Соперничество на основе неодинакового понимания задачи
Самоактуализационное	Субъектное	Интеркоммуникация 	Партнерская	Сотрудничество на основе согласования интересов и намерений	
			Содружество	Объединение для реализации совпадающих интересов, целей, намерений	
Духовное	Субъектное	Транскоммуникация $S - S$	Осознанное использование всех возможных коммуникативных стратегий		

¹ Содержание данной таблицы представляет собой обобщение исследований многочисленных авторов, занимающихся проблемами коммуникации: Г.М. Андреевой, Г.С. Батищева, Э. Берна, Г. Бейтсона, П. Вацлавика, Е.Л. Доценко, В.И. Кабрина, Л.А. Петровской, К. Роджерса, К. Томаса и многих других.

Коммуникативные позиции партнеров по общению характеризуются закрытостью, неравенством, крайне выраженной эгоцентрической установкой. «Эгоцентрическая доминанта формирует восприятие другого по типу «Двойника»: вместо собеседника человек видит свою проекцию»¹, «говорит и бредит сам с собой»². Общение такого эгоцентрического субъекта превращается в деятельность, взаимодействие урезается до воздействия. В этом случае процесс общения является не объединяющим, а разделяющим процессом, и энергия субъекта и его психологические «умения» направлены на то, чтобы «правильно» надавить, запугать, обмануть, перехитрить, подкупить, польстить и т.п. партнеру.

Основными коммуникативными стратегиями, при помощи которых осуществляется такого рода общение, являются стратегия доминирования и дополнительная ей стратегия подчинения, а также манипуляция. Доминирование выражается в открытом, без маскировки, императивном воздействии – от насилия, подавления, господства до навязывания, внушения, приказа – с использованием грубого простого принуждения. Дополнительной (комплементарной) к ней является стратегия подчинения на основе подавления собственных негативных эмоций. Коммуникативный паттерн «доминирование – подчинение» даже при сохранении видимости согласия между партнерами является потенциально, внутренне и внешне, конфликтным. Позиция подчинения характеризуется тем, что партнер вынужденно должен пренебрегать своими интересами, подавлять возникающие негативные эмоции, мириться с происходящим, оправдывая себя тем, что надо сохранять хорошие отношения, душевное равновесие, работу, брак и т.д. В этой позиции человек, чтобы оправдать свое унижительное положение, часто прибегает к самообвинению, корит себя за излишнюю раздражительность, обидчивость и т.п. Понятно, что эта ситуация опасна для личностного здоровья человека и всегда чревата тем, что внутренний конфликт трансформируется во внешний.

Другой коммуникативной стратегией витального пространства является манипуляция. Как справедливо замечает С.Л. Доценко,

¹ Флоренская Т.И. Диалог в работе христианского психолога. С. 335.

² Ухтомский А.А. Доминанта. М.; Л.: Наука, 1966. 274 с.

«в чистом виде объектное отношение проявляется нечасто, поскольку, во-первых, вызывает моральное осуждение со стороны окружающих, и, во-вторых, часто технологически невыполнимо, поскольку приходится считаться с сопротивлением адресата воздействия, отстаивающего свое право на субъектность»¹. Поэтому субъект общения вынужден «усовершенствовать» те средства, при помощи которых он может воздействовать на своего партнера. Однако в витальном пространстве вектор такого усовершенствования всегда направлен на изобретение все более изощренных способов коммуникативного обмана, что и выражает суть манипуляции. В этом случае давление на партнера не прямое, а более сложное, опосредованное, скрытое, с оглядкой на производимое впечатление.

Комплементарные (дополнительные) коммуникативные паттерны обеспечивают достижение внешне бесконфликтного социального взаимодействия при увеличении внутренней напряженности и конфликтности. Реализация симметричных паттернов, таких как «доминирование – доминирование», «подчинение – подчинение», «манипуляция – манипуляция», всегда приводит к соперничеству, конкуренции, проявляющейся не только во внутренней, но и внешне выраженной конфликтности.

Важно отметить, что интракоммуникативное взаимодействие всегда строится по типу «выиграл – проиграл», т.е., если один из партнеров выигрывает, то другой – обязательно проигрывает. Переходной коммуникативной стратегией к более высоким формам социального взаимодействия является компромиссная стратегия. С одной стороны, здесь все еще сохраняется тенденция партнеров выиграть за счет другого, но с другой стороны, стремление к компромиссу является социокультурной нормой современного общества, которая заставляет человека учитывать не только свои интересы, но и интересы партнера. В компромиссном общении позиции партнеров могут выравниваться, однако в подавляющем большинстве случаев это приводит не к взаимному выигрышу, а к

¹ Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо: Изд-во МГУ, 1997. С. 101.

взаимному проигрышу: в результате компромисса проигрывают оба, только проигрыш делится на двоих.

В функционально-ролевом пространстве основной и регулятором общения выступают социально принятые ценности, моральные нормы, правила, ролевые предписания. В этом пространстве не только сохраняется объектное отношение к партнеру, но и реализуется объектное отношение к самому себе. То есть фактически в качестве истинного субъекта такого общения – активного, направляющего, контролирующего – выступает не кто-либо из партнеров, но те социокультурные императивы, которые интериоризируются в процессе социализации и «закрепляются» в соответствующих внутренних психологических структурах – в структуре формально-логического мышления, морально-этического сознания, системы ценностей и т.п. Формула, кредо существования эгоцентрического индивида «я хочу» в функционально-ролевом пространстве трансформируется в формулу существования социального индивида – «я должен». Общение в этом пространстве приобретает форму *экстракоммуникации*¹, так как партнеры решают в определенном смысле внешние для них задачи – социальные. Не надо думать, что такой вид общения характерен только для трудовой, потребительской, политической и т.п. сфер жизнедеятельности человека, по этому же типу во многом строятся и такие виды межличностных отношений, как супружеские или родительно-детские, и даже дружеские и любовные. Определяя онтологические основания экстракоммуникативного взаимодействия, важно отметить, что этот вид взаимодействия обеспечивает возможность ненасильственного сохранения и функционирования любой социальной группы как субъекта деятельности, конституируя объективные (в данном контексте не зависящие от субъекта) основания для разрешения конфликтных ситуаций.

Коммуникативную стратегию, которая обеспечивает этот вид общения, можно обозначить как формально-ролевую. Согласованное социальное действие осуществляется на основе дополнительности (комплементарности) ролевых прав и обязанностей: то, что является правом одного партнера, обязательно должно быть

¹ Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие.

обязанностью другого¹. В случае отсутствия такого соотношения возникает то, что в социальной психологии называют социально-ролевым конфликтом, а его разрешение обеспечивается согласованием ролевых предписаний. Не случайно партнеры в подобных ситуациях практически всегда апеллируют к безличным формально-ролевым предписаниям, или оформленным документально (различные кодексы, уставы, должностные инструкции и т.п.), или же – к «неписаным правилам», принятым в той или иной группе (например, «ты как студент, преподаватель, муж, сын, друг, пассажир трамвая и т.п. *должен...*» или «в нашей семье, коллективе, стране и т.п. *принято*, чтобы...»).

Переход к более высоким формам коммуникации происходит через деловую коммуникативную стратегию. Реализация этой коммуникативной стратегии характеризуется уже центрацией партнеров не на следовании формально-ролевым предписаниям, но на решении какой-либо задачи, выполнении дела. Здесь хотя и сохраняется внешняя детерминация процесса общения, преодолевается его ограниченность формальными нормами.

В самоактуализационном пространстве впервые возникает ценностное отношение и к самому себе, и к партнеру, а если точнее, ценностное отношение к сущностному Я – своему и партнера, а процесс общения с необходимостью приобретает форму *интеркоммуникации*², которая основывается на принципах уважения, а значит, равенства партнеров и доверия как принципа, обеспечивающего возможность быть открытым и конгруэнтным в коммуникативном процессе.

Основной формой общения самоактуализирующейся личности является диалог. В диалоге партнеры не только говорят, не только слушают, но и слышат друг друга. Позиция собеседника оказывается не только понятной, но и эмпатически принятой, а значит, включенной во внутреннюю структуру. Внешний диалог «перетекает» во внутренний, и наоборот. «Собеседники в диалоге свободны от внешних, внеличных целей, прагматических интересов, задач убеждения, переубеждения и т.д. Межличностный

¹ Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969. 595 с.

² Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие.

диалог вообще не имеет никакой конечной цели, хотя это не значит, что решение «внешних» задач из диалога исключается, это значит, что решение этих задач является побочным, неглавным, хотя часто и обязательным результатом реального общения. Это общение центрировано на процессе, а не на результате»¹. Ведущую роль в диалоге играет свобода самоосуществления, которая определяется как конгруэнтность, подлинность самовыражения, что предполагает веру в себя и доверие к себе, освобождение от страха несоответствия каким-либо внешне заданным нормам, от защит, стереотипов, масок. Межличностный диалог – самооценное, самодетерминируемое и самодостаточное, личностно-центрированное общение. Чем ближе общение к этому уровню, тем оно более спонтанно. «Диалог есть свободное общение свободных людей, коммуникативная... форма существования свободы»².

С.Л. Братченко выделяет в качестве основных атрибутов межличностного диалога следующие: свобода собеседников, их равноправие (взаимное признание свободы), личностный контакт между ними на основе сопереживания и взаимопонимания, а для операционализации понятия «равноправие» предлагает конструкт «коммуникативные права личности», с помощью которого может быть описана система психолого-правовых оснований общения, определяющая границы свободы собеседников таким образом, чтобы обеспечить их взаимодействие на основе взаимного признания и ненасилия³. Основные коммуникативные права – это право на собственную систему ценностей, на самодетерминацию, на достоинство и его уважение, на индивидуальность и его своеобразие, на независимость, на отстаивание своих интересов. Нарушение этих прав деформирует коммуникативное пространство и изменяет качество общения. Одной из центральных проблем диалога и одновременно одним из источников и механизмов личностного роста является согласование собеседниками своих прав и свобод. Социальность человеческого существования заключается в том, что это всегда сосуществование; свобода каждого человека неизбежно взаимосвязана и постоянно соприкасается со сво-

¹ Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. С. 206.

² Там же. С. 203.

³ Там же. С. 201–222.

бодой другого. Поэтому возможности неагрессивной самореализации во многом определяются культурой межличностных границ – способностью к их оптимальному определению в каждой конкретной ситуации. Коммуникативные права и ответственность призваны зафиксировать границы свободы субъектов и осуществить переход к невластным отношениям. Это и значит перестать относиться к другому как к вещи и признать его субъектность. В реальном общении достижение равноправия представляет сложную проблему, особенно в ситуациях, где собеседники имеют определенные признаки неравенства. Ответственность за реализацию коммуникативных прав и способ их применения определяется самим субъектом этих прав, исходя из собственного понимания конкретной ситуации. Например, личность может добровольно отказаться от своих прав, сократить пространство своей свободы. Личность свободна ослабить степень диалогичности своего участия в общении или даже вовсе отказаться от диалога.

Имея в виду сложность осуществления такого общения в реальных ситуациях, можно выделить две основные коммуникативные стратегии в пространстве самоактуализации – партнерство и содружество, которые обеспечивают различную степень включенности, актуализации Я человека в процессе взаимодействия. Партнерство характеризуется равноправными, но осторожными¹ отношениями, основанными на согласовании взаимных интересов, границ свободы, тех сфер существования, в которых человек может актуализировать свое Я именно с этим партнером. Содружество же предполагает не частичную, но полную включенность Я человека в процесс коммуникации. Чем более полным, открытым и конгруэнтным будет общение партнеров, тем больше вероятность обнаружить и принять в самом себе собственную полную природу. «Может быть, я могу обнаружить и подойти ближе к тому, что я действительно есть глубоко внутри – иногда гневу, иногда страху, иногда любви и заботе, иногда красоте, иногда силе, иногда ярости – не скрывая этих чувств от себя. Может быть, я могу прийти к тому, чтоб ценить себя как столь богато разнообразного человека, каким я являюсь. Может быть, я открыто могу

¹ Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. С. 201–222.

быть таким человеком. Если так, я могу жить по своим собственным пережитым ценностям, хотя я и знаю обо всех социальных кодах и нормах. Я могу позволить себе быть всей этой сложностью чувств, значений и ценностей со своим партнером – быть достаточно свободным, чтобы отдаваться любви, гневу, нежности, как они существуют во мне, тогда, возможно, я могу быть реальным партнером, потому что я на пути к становлению реальным человеком. И я надеюсь, что могу помочь моему партнеру следовать своим собственным путем к своей личной уникальности, которую я готов с любовью разделить»¹. То понимание диалога, которое развивают представители диалогических концепций в философии, характеризует именно эту форму взаимодействия. М.М. Бахтин утверждает, что диалог не обозначает простую знаково-символическую коммуникацию, в нем человек входит в отношение со-бытия с другой сущностью. Он переживает это состояние единения, которое не есть слияние двух сущностей в одну. Каждая из этих сущностей остается самой собой, но более обогащенной моментом со-бытия с «другим», позволяя другому быть и оставаться в его состоянии «дружости»². Г.С. Батищев определяет такое общение как онто-коммуникацию, глубинное общение. «Человек не может вступить в онто-коммуникацию частично, фрагментарно, не до конца адресуя другому свою обращенность к нему. В онто-коммуникацию вступить способен только тот, кто отказался от своемерия, не сообщает нечто о чем-то, не внушает правду, не вопрошает о чем-то, ничего не требует, ничего никому не навязывает, не проецирует на другого свое мерило. Здесь он являет самого себя, раскрывает правду, какова она есть, ставит под вопрос самого себя – проблематизирует себя для другого, раскрывает себя навстречу для другого. В глубинном общении обращенность к другим выступает не в форме человеческой речи или мышления, а как слово-поступок, как «высказывание

¹ *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. С. 360.

² *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. Киев: NEXT, 1994. 511 с.

бытия в его самоадресованности к другому. Слово, в этом случае, есть «дело – делание»¹.

Проанализируем теперь возможные в этом психологическом пространстве коммуникативные паттерны (соотношение коммуникативных стратегий партнеров). Если в предыдущих психологических пространствах симметричность всегда означала соперничество, конфликтность, а комплементарность – согласие, кооперацию, то в самоактуализационном пространстве обязательным условием комплементарности коммуникативных стратегий является их симметричность, а коммуникативное взаимодействие партнеров принципиально неконфликтно. Фактически здесь партнеры по общению становятся «партнерами по самоактуализации».

Общение в духовном психологическом пространстве приобретает форму *транскоммуникации*², т.е. преодолеваются, трансцендируются привычные формы коммуникации, поэтому описать общение партнеров, находящихся на высоком уровне духовного развития, при помощи рациональных понятий крайне сложно. Здесь более адекватным является феноменологический, или метафорический, язык: духовное общение всегда светло, благостно, непосредственно – «душа с душой говорит». Очевидно, что такое общение встречается очень редко и возможно лишь тогда, когда общаются два духовных человека. В обычной жизни оно возможно в особых обстоятельствах, в особые моменты жизни: в высших точках переживания любви, в случаях пик-переживаний (А. Маслоу) или переживания единения с природой, с великими произведениями литературы и искусства.

Чаще же всего человек, стоящий на более высокой ступени в развитии духовности, общается с людьми, у которых актуализированы низлежащие психологические уровни (витальный, функционально-ролевой, самоактуализационный). В этом случае непосредственное духовное общение становится невозможным, так как партнер обращен к миру не своим духовным, а наличным, актуальным Я. И если иметь в виду, что путь духовности – это путь служения, «утверждения любой жизни», которая всегда есть про-

¹ Батищев Г.С. Найти и обрести себя: Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 125.

² Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. 256 с.

цесс бесконечного развития, то общение духовного человека с необходимостью приобретает два плана, два слоя. Такой человек безусловно принимает духовное Я своего партнера, однако может или даже должен не принимать какие-либо его поступки, эмоции, поведение, детерминированные наличным актуальным Я. По сути, он становится для своего партнера помощником в процессе трансценденции (отсюда понятие «духовный Учитель»). В. Франкл пишет, что нельзя не замечать «мудрости, содержащейся в предупреждении Гете: «Если мы принимаем человека таким, какой он есть, мы делаем его хуже; если мы принимаем его таким, какой он должен быть, мы помогаем ему стать таковым»¹.

Целью общения духовного человека с партнером становится организация такого взаимодействия, которое бы приблизило партнера к осознанию и актуализации своей духовной природы. Духовный человек использует в общении широчайший спектр коммуникативных стратегий, начиная со стратегии, основанной на уважении и доверии, заканчивая манипулятивными или даже доминирующими стратегиями. Характерным является то, что ни авторитаризм, ни манипуляции, ни даже доверие не являются самоцелью, но являются средством продвижения партнера на пути к духовности, средством, которое в данной ситуации, на данном уровне развития партнера является наиболее эффективным для осуществления этой главной цели.

Описав особенности коммуникации в четырех базовых психологических пространствах существования человека, можно теперь подойти к решению проблемы коммуникативной компетентности. Предложенная выше модель психологической структуры человека позволяет сформулировать основные *типы проблем*, которые решаются субъектом в каждом конкретном акте коммуникации. Эти проблемы можно прямо соотнести с теми основными психологическими пространствами, в рамках которых человек осуществляет себя в процессе жизни. Это, во-первых, «эгоцентрические» проблемы, т.е. проблемы сохранения. Эгоцентрические коммуникативные стратегии должны «включаться» тогда, когда имеется прямая угроза целостности индивида со стороны партнера, а все

¹ Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, 2000. С. 22.

попытки перевести коммуникацию на более высокий уровень терпят неудачу. В этом случае единственным выходом остается применение «адекватных» мер в целях самосохранения. Вторым типом коммуникативных проблем являются функционально-ролевые проблемы, отвечающие задачам «организации согласованного действия». Чаще всего эти проблемы являются доминирующими в трудовых ситуациях, в которых необходимость решения групповых (производственных, научных, политических и т.д.) задач заставляет человека действовать в соответствии с групповыми целями, нормами, правилами, социальными ролями часто в ущерб возможностям развития партнеров, участвующих во взаимодействии. Третьим типом проблем, которые решаются в ходе общения, являются самоактуализационные проблемы. Эти проблемы должны стать главными в межличностном взаимодействии, и его качество определяется тем, насколько в нем удастся решить задачи самоактуализации партнеров, участвующих в общении. И наконец, четвертым типом проблем можно назвать духовные проблемы, решение которых в индивидуальной жизни обеспечивает разотождествление наличного и духовного Я, осознание духовного единства всех людей, стремление возвысить себя и другого в Духе на основе внутреннего (но не обязательно внешнего) принятия.

Опираясь на сформулированные выше положения, можно в самом общем виде определить коммуникативную компетентность как выбор субъектом коммуникативной стратегии наивысшего возможного в данной ситуации уровня. Или, по-другому, коммуникативная компетентность определяется коммуникативной гибкостью субъекта, которая обеспечивается, во-первых, наличием в арсенале личности всех возможных коммуникативных стратегий, во-вторых, реализацией коммуникативной стратегии максимально высокого уровня, возможного в данной ситуации, которая, в свою очередь, определяется типом решаемой проблемы и коммуникативной позицией партнера.

Это общее определение требует конкретизации в контексте рассматриваемого здесь прикладного аспекта коммуникативной компетентности, а именно соответствия коммуникации современным социальным требованиям. Здесь вновь следует вспомнить о том, что именно знания все в большей мере становятся основным

фактором производства, а ведущими технологиями являются информационные. Информация же, как утверждает Д. Белл, «по своей природе есть коллективный, а не частный продукт (т.е. собственность). При производстве индивидуальных товаров предпочтение должно отдаваться конкурентной системе, в противном случае предприятия теряют активность или становятся монополистами. Однако оптимальные социальные инвестиции в знание, позволяющие более широко распространять и использовать его, требуют разработки стратегии сотрудничества»¹. Исходя из этого, компетентным следует признать только такое общение, которое осуществляется при помощи стратегий партнерства и содружества во всех коммуникативных ситуациях.

6. Учет фактора полиэтничности
в современном образовательном пространстве
Томского госуниверситета:
ауто- и гетеростереотипы представлений
о трудных ситуациях и способах совладания
старшекласников и юношей народов Сибири

С полиэтнической средой студенчества Томского государственного университета, считающегося наиболее престижным в регионе, связаны проблемы психологического плана – как познавательного, так и коммуникативного, возникающие у молодежи – представителей различных национальностей. Этнические факторы развития личности являются одними из наиболее значимых в ее духовном самоопределении². Это подтверждается, в частности, и таким фактом, что в настоящее время на фоне нарастающей глобализации, унификации материальной и духовной культуры представители некоторых этнических сообществ проявляют особенности, типичные для данной этнической группы и не типичные для других, хотя и проживают в одних и тех же социальных, экономических и политических условиях. В связи с этим особого исследова-

¹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество... С. CLVII.

² Мещерякова Э.И. Этничность в структуре персонального мифа // Психологический универсум образования человека ноэтического. Томск, 1999. С. 98–110.

тельского внимания заслуживает проблема совладания с трудными ситуациями в процессе личностного становления и самореализации молодежи народов, проживающих в Сибирском регионе¹.

Постоянно усложняющиеся условия современной жизни этносов, неустойчивость и непредсказуемость социальных процессов предъявляют все более высокие требования к их способности преодолевать жизненные трудности, не уходя в защитные формы поведения. В психологических исследованиях уделяется недостаточное внимание проблематике экстремальных этнических ситуаций, изучению факторов и условий возникновения и предотвращения состояний этнической напряженности. Между тем существенное влияние на формирование личности, ее жизнестойкости, способности справляться с жизненными трудностями оказывает опыт преодоления типичных, повседневных трудностей, решения повседневных проблем. Повседневность представляет собой такую область жизненной активности людей, которая всегда ускользает от научного взгляда исследователей². Эффективная организация жизнедеятельности молодежи в полиэтническом обществе позволяет им идентифицировать себя как с представителями своего этноса, так и с другими, координировать свои действия в окружающем жизненном пространстве.

Методологически представление об этнической вариативности проявлений личности опирается на системную схему детерминации личности в рамках историко-эволюционного подхода. Системное видение этнической вариативности личности предполагает рассмотрение этнопсихологических феноменов как многокомпонентной, многоуровневой структуры, названной Е.И. Шлягиной актуальным этнопсихологическим статусом личности³. В него включены степень выраженности и знаки этнической идентично-

¹ Бохан Т.Г. Онтогенетический подход к проблеме преодоления критических ситуаций в отечественных и зарубежных исследованиях // Сибирский психологический журнал. 1999. № 10. С.40–45.

² Галажинский Э.В. Самореализация личности как предмет психологического познания // Ежегодник Российского психологического общества. М., 2002. Т. 9. Вып. 2. С. 225–226.

³ Мешерякова Э.И., Щербакова А.Б., Шлягина Е.И. Вынужденная миграция как этнопсихологическая проблема // Психологический универсум образования человека нозического. Томск, 1999. С. 233–247.

сти, содержание и направленность ауто- и гетеростереотипов, а также возможные трансформации в мотивационно-смысловой сфере, которые возникают при взаимодействии с представителями других этнических групп. При этом этническая идентичность как вид социальной идентичности относится к феноменам, проявляющимся прежде всего на личностном уровне. Понятие этнического самосознания, которое иногда выступает как синоним этнической идентичности, является сложным социокультурным и этнопсихологическим феноменом, но, в отличие от этнической идентичности, рассматривается на уровне как этнической группы, так и отдельной личности.

Рассматривая этническую идентичность как комплексный феномен в единстве когнитивного, аффективного и регуляторно-ценностного аспектов, можно говорить об этнических установках, которые воплощаются в реальном поведении. Этнические стереотипы являются содержательной опорой этнической идентичности, выступают в качестве эмпирического индикатора характерологического своеобразия этнической общности, выполняют функцию этнокультурной социализации, так как именно личностное, эмоционально-оценочное отношение к представителям как своей, так и другой этнической группы является эмпирическим референтом этнической идентичности¹. Здесь можно говорить о бессознательно-дорефлексивной национальной самоидентификации, когда приобщение личности к культурно-символическим матрицам происходит стихийно, за счет вхождения в общий символический контекст такой традиции. Бессознательно-дорефлексивный уровень самоидентификации, являясь фило- и онтогенетически первичным, формирует необходимый базис для более высоких форм этнического самосознания.

Из всех средств влияния на человека самыми тонкими и обладающими исключительной силой внушения являются те, которые создают и поддерживают галерею стереотипов. Стереотипы из глубин человеческой психики управляют всем процессом воспри-

¹ Данзанова Э.Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1997. 24 с.

ятия человеком действительности¹. Смысл социальной перцепции, т.е. целостного восприятия субъектом не только предметов материального мира, но и социальных объектов (групп людей, социальных ситуаций, самого себя и т.п.), состоит в том, что интерпретация действительности и, следовательно, построение собственной стратегии и тактики поведения в конкретных социальных ситуациях, по отношению к конкретным группам людей основана на исторически определенных социальных стереотипах, присущих каждой этнокультурной общности. Эти стереотипы весьма устойчивы и не всегда рациональны, но система социальных институтов данного общества всегда заинтересована в продлении их жизни, поскольку социальные стереотипы поддерживают в культуре состояние однажды найденного соответствия между большинством сфер общественно-индивидуальной жизни².

Основным содержанием этностереотипов являются семантические элементы естественного языка – вербальные значения, они проективны и диалогичны по своей природе. В отечественной социальной психологии этнический стереотип трактуется как социально обусловленный схематический стандартный образ этнофора о своей этнической общности (автостереотип) или о других этнических общностях (гетеростереотип). Ауто- и гетеростереотипы как виды этнических стереотипов в научной психологической литературе обычно рассматриваются в плане их функций, условий возникновения, снижения негативности, истинности, отличий от предрассудков и др. Нами впервые этнические ауто- и гетеростереотипы рассматриваются на исследовательском материале копинг-феноменов, где они характеризуются с точки зрения паттернов совладающего поведения (взаимосвязи представлений о трудных ситуациях и способах совладания с ними) у подростков и юношества народов Сибири.

Различие в паттернах поведения в проблемных ситуациях по отношению к своей и другим этническим группам может выступать у подростков в двух видах, выделенных нами на основе клас-

¹ Залевский Г.В. Психическая ригидность в норме и патологии. Томск, 1993.

² Жигинас Н.В. Аутопсихотерапевтическая этногерменевтика // Психологический универсум образования человека ноэтического: Материалы международного симпозиума. Томск, 1998. С. 58–59.

сификации¹ Э.Ц. Данзановой (1997) для этнопсихологического статуса личности по критерию одинаковости/различия характеристик трудных ситуаций и копинг-стратегий для своей этнической группы и для других: 1) позитивная этническая идентичность – бикультуральная (высокая степень позитивности в оценке совладания с трудными ситуациями не только своей, но и другой этнической группы) и монокультуральная (при позитивном отношении к стратегиям совладания с трудными ситуациями другой этнической группы, но с преобладанием позитивности в отношении своей); 2) негативная этническая идентичность – шовинистическая (предпочтение в оценке позитивности стратегий совладания отдается только другим национальностям) и националистическая (предпочтение в оценке позитивности стратегий совладания отдается только своей национальности).

Определились следующие смысловые категории трудных ситуаций, условно названные нами «типы». 1. Тип «Беспомощность» – респонденты, ответы которых вошли в данную группу, характеризуют трудную ситуацию как ситуацию полной беспомощности, когда невозможно что-либо сделать («когда мои действия не могут воздействовать на дальнейшие события», «когда я не могу воздействовать на события», «когда что-нибудь не сделал не смог»). 2. Тип «Непонимание» – данная группа определений понимания трудной ситуации респондентами показывает, что основной чертой трудной ситуации является ситуация непонимания, касающаяся как общения со сверстниками, так и общения с родителями и учителями. Здесь на первый план выходит сам феномен непонимания («когда не понимают», «непонимание близких, конфликты с некоторыми учителями», «когда я не могу найти общий язык с друзьями»). 3. Тип «Нет денег» – здесь главным являются ситуации материального неблагополучия, главной трудностью в восприятии респондентов является отсутствие или недостаток денег. 4. Тип «Нет выхода» – раскрывается с точки зрения переживания респондентами ощущения безвыходности ситуации. 5. Тип «Принять решение» – затрагивает сферу мотивационно-волевой сферы личности, когда глав-

¹ Данзанова Э.Ц. Указ. соч.

ной трудностью становится ситуация, вынуждающая к принятию решения, совершению выбора («проблема, которую надо срочно решить», «когда я не могу решить какую-либо проблему, «не знаю, как правильно поступить», «когда весь в сомнениях», «когда я не знаю, что мне делать», «ситуация, из которой трудно найти выход», «когда я не могу что-либо сделать или решить»).

6. Тип «Учеба, семья» – данный тип объединил в себе представления о трудной ситуации, сложностей как в семье, так и в учебе. Сюда вошли ответы, касающиеся трудностей общения с учителями, родителями, плохих оценок, переживание сдачи экзаменов («начало сессии», «проблемы с учебой», «зачеты экзамены», «ссоры с родными», «в семье или учебе»).

7. Тип «Преодоление» – раскрывает понимание трудной ситуации как проблемы, некоего препятствия, которое нужно преодолеть («испытание», «прежде всего жизненный барьер, с которым нужно справляться», «какие-либо препятствия на моём пути, которые трудно преодолевать», «проблемы»).

8. Тип «Неловкая ситуация» – трудная ситуация – та, которая является неловкой («неловкие ситуации», «когда я чувствую себя неловко», «неловкое положение в обществе»).

9. Тип «Стресс» – трудная ситуация – это стресс.

10. Тип «новые знакомства» – ситуация необходимости знакомства с новыми людьми, которая нередко сопровождается у респондентов такими эмоциями как стыд, ощущение неловкости.

11. Тип «Нет поддержки» – ситуация одиночества, когда респонденты чувствуют себя покинутыми и одинокими.

По ответам респондентов на вопрос: «Перечислите, какие трудные ситуации возникали и возникают в Вашей собственной жизни?» были выделены следующие сферы, где встречаются трудные ситуации в жизни респондентов:

1. «Семья» – трудности в семье («ссоры с родителями», «постоянные ссоры с родителями», «непонимание родителей» и др.).

2. «Материальная сфера» – нехватка денег или других материальных благ.

3. «Учебная деятельность» – проблемы в учебе: неуспеваемость, трудности в общении с одноклассниками и учителями, с экзаменами («в школе», «проблемы в учебе», «проблемы в школьной жизни», «незнание, непонимание чего-либо», «не сделал уроки», «трудные ситуации в вузе», «возникают проблемы во взаимоотношениях со сверстни-

ками, связанные с разным восприятием жизни и жизненных проблем», «поступление в учебное заведение»). 4. «Общение с друзьями» – трудности в общении с друзьями («потеря друга, подруги», «не могу общаться со сверстниками», «ссоры с друзьями» и т.д.). 5. «Выбор профессии» – связаны с самоопределением в профессиональной сфере («кем быть после окончания школы»). 6. «Нет трудной ситуации» – сюда вошли ответы респондентов, считающих, что они не попадали в трудные ситуации.

В результате анализа ответов респондентов на вопрос: «Какие новые и неожиданные ситуации в Вашей жизни были для Вас трудными? Как вы чувствовали себя в них и что думали по их поводу?» были определены следующие типы смысловых категорий новых и неожиданных ситуаций, оказавшихся трудными для респондентов и сопровождавшихся отрицательными переживаниями и негативными эмоциями: 1. «Учеба» – в данной группе объединены ответы о неожиданных ситуациях, главным образом связанных со сдачей экзаменов, что для большинства респондентов оказалось новым и стрессогенным фактором. Примеры ответов: «договориться с воспитателем», «поступление в гимназию и продолжение учёбы для меня были трудные», «когда вызывают в класс, при этом трудно учиться», «ЕГЭ, поступление в вуз», «экзамен», «учёба в старших классах» и др. 2. «Переживания» – сюда вошли различные ответы респондентов, касающиеся переживаний конкретных ситуаций («когда бросают, разочарование», «всегда сижу дома», «непонимание», «разрыв отношений с девушкой, чувствовал сильный дискомфорт», «встретил девушку практически своей мечты и не смог с ней познакомиться, потому что знаю, она «такая» не посмотрит на меня. Было очень стыдно, обидно за самого себя», «когда делал глупость и нельзя было исправить», «опасение службы в армии», «в детстве я потерялась, меня нашли, но сильно я испугалась» и т.п.). 3. «Нехватка материальных благ» – здесь также отражены сложности, возникающие с материальным положением респондентов. 4. «Отношения с родителями» – в основном в данную группу вошли ответы, касающиеся трудностей в общении с родителями, что и является главной сложностью для данных старшеклассников («ссора с родителями», «непонимание со стороны родителей», «для меня было трудно, когда я приходила

домой после 21:00 и, как обычно, мама начинает читать лекцию», «это когда болеют родные люди» и др.). 5. «Отсутствие таких» – данный тип ответов обозначил таких респондентов, в жизни которых, по их мнению, трудных ситуаций не было. 6. «Ссора» – ссора («ссора с родителями, друзьями, сестрами», «ссоры с друзьями», «когда с кем-то ругаешься»). 7. «Выбор профессии» – главной трудностью оказалось столкновение с необходимостью выбора, кем быть.

Старшие подростки и юноши алтайцы, в представлении которых трудные ситуации связаны с учебой, выражают потребность в поддержке и готовы ее принять, рассчитывают в преодолении этой трудной ситуации на помощь со стороны. Следовательно, стратегии помощи должны быть ориентированы на поддержку уверенности в себе, понимание трудностей и тактичную помощь в устранении возникающих проблем в учебе.

Можно сказать, что для алтайцев представление о трудных ситуациях как стрессах связано со снижением оптимизма и неадаптивными стратегиями преодоления. В связи с этим очень важно в ситуациях стресса дать понять, что это лишь ситуация, а не вся жизнь, и ситуации эти тоже проходят, важно поддержать оптимистический жизненный настрой. Поскольку алтайцы показывают, что способны не подавлять эмоции, а снимать психоэмоциональное напряжение через их открытый выход, важно создать ситуации открытого обсуждения трудных ситуаций и социально-приемлемые условия для свободного отреагирования чувств, возникающих в этих трудных ситуациях.

У русских старшеклассников и юношей переживание недостатка материальных благ связано с уходом от проблем и с представлением об использовании магии в совладании с проблемными ситуациями героев народного эпоса. Такое сочетание свидетельствует о возможном формировании пассивной стратегии совладания с трудностями.

Отмечается и такая направленность поведения в трудных ситуациях: при неприятии себя и других не проявляют собственных решительных действий, сохраняют спокойствие, но не чужды «поплакаться в жилетку», поделиться своими переживаниями и спросить совета.

Выявлено, что трудности в семейной жизни у такого типа русских ребят связаны со снижением доминирования, т.е. инициативы, притязания на признание, что также связано с трудностями принятия решений и самостоятельного выбора. Для них характерно, что преграды на своем жизненном пути они преодолевают через подавление собственных эмоций, посредством волевых усилий.

Стратегии защиты у русских связаны с увеличением проявлений дезадаптации. Чем больше выражено смирение, тем меньше склонны они к проблемному анализу, таким ребятам трудно не только анализировать проблемную ситуацию, но и изменить свое отношение к ней, придать ей собственный смысл. Или, соответственно, наоборот – противоположная тенденция. В таких случаях они могут прибегать к религиозности как стратегии совладания с трудностями. Ситуации растерянности, как правило, связаны с действиями других в силу их неприятия и защитой самого себя, т.е. собственный дискомфорт переживается как спровоцированный другими.

При использовании собственных конструктивных стратегий русские подростки и юноши считают, что у ребят других национальностей нет специфических проблем, нет своих трудных ситуаций, эти ситуации такие же, как и у всех. Возможно, в этом проявляется собственная проекция и идентификация с собой. Показатель адаптивности у русских связан с адекватным отношением к себе (при принятии себя критичное к себе отношение). Стратегия ухода от проблем может проявляться у ребят оптимистичных, принимающих себя, игнорирующих смирение и религиозность, способных ко лжи, если это оправданно в результате проблемного анализа.

У старших подростков и юношей шорцев можно выделить следующие паттерны поведения. Переживание материальных трудностей возникает у ребят, которые, с одной стороны, не уверены в себе, а с другой – желают быть независимыми и стремятся действовать в одиночку, самостоятельно. Проблемы с семьей, друзьями возникают, как правило, у тех, кто, сохраняя высокий внутренний контроль (фиксирован на своей позиции, своем восприятии ситуации), не может изменить свое отношение к ситуации, придав ей

другой смысл, результатом чего и становится восприятие трудной ситуации как безвыходной. В представлениях этих ребят-шорцев, подростки и юноши других национальностей решают свои проблемы через ссоры и драки.

Несмотря на то, что ребята указывают, что есть трудности, связанные с учебой, они считают эту ситуацию разрешимой, стоит только принять решение и действовать конструктивно и активно. Предпочтение использования стратегии сотрудничества порождает переживания отсутствия поддержки как трудной для себя ситуации.

Чем чаще у ребят приводятся примеры героев национального эпоса, использующих хитрость, тем чаще они испытывают проблемы с друзьями и родителями. По всей видимости, хотя эта стратегия и используется подростками и юношами, но в их ближайшем окружении оказывается неэффективной.

Использование конструктивной стратегии связано с чувством уверенности в своих возможностях, а также с представлениями о незначительных трудностях, которые можно и нужно преодолевать, материальные проблемы меньше воспринимаются как трудные ситуации. Выявлен и такой вариант, где чем больше выражена защита у шорцев, тем меньше они обращаются за советом и способны изменить собственное отношение к ситуации. В таком случае игнорирование прямо коррелирует с показателями выраженности защиты. Вероятно, с этим связано указание на незначительное количество трудностей в учебе и ситуациях принятия решений. Такие ребята, игнорируя в целом ситуацию, испытывают дискомфорт, что порождает в последующем социально-психологические проблемы – проявления дезадаптации, что подтверждается корреляционными связями показателей дискомфорта и дезадаптации.

Чем выше показатели установочной ригидности (в среднем она в норме у шорцев), тем более выражена когнитивная стратегия придания собственного смысла. Такие юноши не склонны переживать отсутствие поддержки извне, но способны к пассивной кооперации, что отражает, на наш взгляд, процесс психического развития в юношеском возрасте, проявляющийся во все большей самостоятельности при более терпимом отношении к людям (в

отличие от протестов подростков), идентификации с другими для приобретения собственного тождества. В то же время у юношей-шорцев выраженная ригидность-состояние (средний показатель выше нормы) связана со стратегией подавления эмоции. Вероятно, постоянно возникающее психоэмоциональное напряжение не позволяет им справляться самостоятельно с трудными ситуациями, чего требуют задачи возраста. Однако несмотря на то, что в их представлении существует возможность обращения за советом в трудных ситуациях, им сложно, в силу стратегии подавления своих эмоций, самим обратиться за помощью. С таким поведением связано снижение оптимизма и эмоционального комфорта, что отражается в корреляционных связях.

Старшие подростки и юноши хакасы отмечают в качестве трудных в своей жизни ситуаций ссоры, и они же имеют представление о том, что молодежь других национальностей справляется с напряжением в трудных ситуациях посредством алкоголя и курения.

Оптимистичные девушки и юноши, для которых трудными ситуациями является выбор, решение проблем, которые ссылаются в народном эпосе на мудрость и хитрость как стратегии успеха в жизни, склонны использовать конструктивные стратегии, хорошо управляют своим эмоциональным состоянием и не нуждаются в эмоциональной разгрузке, сами контролируют и отвечают за возникающие ситуации, могут заявлять и отстаивать свое мнение и при этом не испытывают эмоционального дискомфорта.

У хакасов повышение установочной ригидности связано с повышением показателей ригидности-состояния, трудностями гибкого поведения в ситуациях стресса, волнения, напряжения, страха, усталости. В свою очередь, эти параметры находятся в прямой корреляционной зависимости с показателями неприятия других, неприятия себя, снижением эмоционального комфорта, адаптивности и повышением проявлений дезадаптивности.

Чем больше выражено у хакасов принятие других, тем больше они руководствуются стратегией пассивной кооперации. Таким образом, чрезмерное принятие не позволяет им в дружбе, сотрудничестве активно заявлять свою позицию, опасаясь обидеть, нанести ущерб другому; хотя способствует более толерантному от-

ношению к другим, что отражается в более высоких показателях адаптивности.

Наличие такого внутреннего конфликта, как, с одной стороны, ориентация на внешний контроль, а с другой – желание быть самостоятельным (низкая ведомость) способствует вообще уходу от проблем и в результате – росту проявлений дезадаптации. Если это касается подросткового возраста, то мы можем говорить о признаках развития, если же это юношество, то такой паттерн поведения свидетельствует об отклонениях в развитии. Неприятие себя, других снижает оптимизм, порождает дискомфорт, который приводит к росту проявлений дезадаптации.

Старшие подростки и юноши татары. Те юноши и девушки татары, которые сталкиваются часто с ситуацией непонимания для себя и склонны использовать религиозность как стратегию совладания, более ведомы и имеют представление, что молодежь других национальностей в трудных ситуациях использует алкоголь, курение и наркотики. Наблюдается также такой паттерн поведения у татар, когда выражена стратегия покорности, связанная с самообвинением, неприятием себя, при этом снижается оптимизм. Таким ребятам трудно выразить свой протест и сотрудничать с другими для разрешения проблемных ситуаций.

Стратегия «альтруизма» связана у них с переживанием эмоционального дискомфорта. Такие ребята чаще указывают на трудные ситуации невозможности воздействовать на других, на события; трудности принятия решений и стрессовые ситуации. Татары, использующие стратегию компенсации и имеющие невыраженную стратегию конструктивного решения, испытывают чаще ситуации трудности принятия решения.

При наличии уверенности в себе и выраженных копинг-стратегиях анализа ситуации и конструктивной активности татары характеризуются нормативными показателями психической ригидности и прибегают к таким стратегиям совладания, как «религиозность» и «пассивная кооперация». В таком сочетании (паттерне поведения), по данным общего анализа, проявляется гармоничное преломление этнических традиций в совладании с трудностями в собственном развитии и интериоризации стратегий совладания. Татары руководствуются также представлением о том, что

преодоление препятствий на жизненном пути возможно посредством ума и мудрости. В этом видится более зрелая экзистенциальная позиция, что отражает процесс личностного становления в юношеском возрасте.

Переживание материальных трудностей связано с растерянностью, агрессией, низкимприятием себя, но в целом выражено положительное отношение к другим людям. Если татары руководствуются родительским наставлением обращаться в трудных ситуациях за советом к старшим, то чаще испытывают агрессию и желание доминировать, при этом в их представлении герои народного эпоса добиваются успехов через проявление силы и храбрости. По всей вероятности, у этих ребят выражено желание самостоятельности, но в силу традиций семейного воспитания они должны спрашивать все у родителей, что фрустрирует потребности в самостоятельности и порождает напряжение, агрессию и желание проявить свою доминантность.

У ребят, которые в качестве трудных называют ситуации учебы и при этом используют конструктивную стратегию совладания, не возникает явлений дезадаптации. Вероятно, реально понимая и принимая учебные трудности, они находят способы и знают, как с ними справляться.

Стратегия социальной поддержки у девушек и юношей татар находится в обратной корреляционной связи со стратегией подавления эмоций. Таким образом, ребятам, не склонным подавлять свои эмоции, а способным их открыто выражать, в трудных ситуациях легко воспользоваться стратегией социальной поддержки. Эта стратегия также связана с самообвинением отрицательной корреляционной зависимостью и положительно коррелирует с обращением за поддержкой и помощью, установочной психической и ригидностью-состоянием. Мы можем предположить, что стратегия социальной поддержки имеет для них смысл компенсации негативных проявлений выраженной ригидности как состояния и позволяет им заявить себя, отстаивая свою позицию и мнение.

Отмечается и такая направленность поведения, когда нет особой склонности и привычки к анализу проблемы, но по сравнению с другими базовыми стратегиями (социальной поддержки и защи-

ты) ребята предпочитают конструктивную стратегию, при этом понимают, что нужно спокойно относиться к возникающим трудностям, как учили родители, быть терпимыми к ситуациям. В таком варианте приприятии себя сохраняются хорошие контакты с друзьями и проблемные ситуации с ними не воспринимаются как трудные.

Проявление стратегии защиты чаще связано с представлениями ребят о трудных ситуациях, возникающих в силу препятствий действовать самостоятельно, выбора будущего (выбор профессии, дальнейшая учеба), связанных с переживанием отсутствия выхода. В этом случае стратегия защиты прямо коррелирует с отвлечением как стратегией совладания с этими трудностями. В личном опыте таких ребят более выражены родительские наставления «успокоиться и все обдумать», их примеры стратегий достижения успеха персонажами народного эпоса сводятся к силе и действию. Вероятно, когда наставления родителей расходятся с их примерами и действиями, возникает ситуация неопределенности, которая и порождает у детей стратегию адаптации в виде отвлечения, но желание действовать, проявлять свою силу так и остается конструктивно не направленным.

Татары проявляют также такой вариант поведения, когда анализ ситуации прямо связан с конструктивной стратегией, самостоятельным принятием решения, пассивной кооперацией и принятием себя. Они реально заявляют о трудностях с родителями и в учебе, а также имеют представление о том, что в трудных ситуациях другие национальности прибегают к дракам и ссорам.

Выявлено и такое сочетание характеристик: не агрессивны, доброжелательны к другим, не слишком выставляют свое мнение, но и не растерянны, умеют вовремя отстраниться от проблем, спокойно переносят трудности, как пример тому – трудности с учебой не влияют на их общую адаптивность. В то же время в их представлении молодежь других национальностей решает свои трудности в драках и ссорах. Это может свидетельствовать о внутреннем напряжении, связанном с собственной этнической защитой.

Выделился и такой вариант представления о направленности поведения в трудных ситуациях, как отсутствие оптимизма, слож-

ности конструктивного решения проблем, что связано с ростом количества проявлений дезадаптации и с представлениями, что молодежь других национальностей прибегает в трудных ситуациях к пьянству и наркотикам.

У старших подростков и юношей-бурят выделились два основных варианта поведения в трудных ситуациях. Первый заключается в том, что юношество считает, что преграды на жизненном пути должны преодолеваются с помощью проблемного анализа, при этом в их представлении молодежь других национальностей в совладании с проблемными ситуациями прибегает к пьянству и наркотикам. Второй вариант связан с тем, что при осознании у себя ситуаций невозможности воздействовать на события, людей, когда не находят выхода, ребята стремятся не уходить от этих проблем, готовы реально их воспринимать и взять на себя ответственность за их решение.

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

1. Копинг-феномен может рассматриваться с позиции этнопсихологического подхода, указывая у подростков и юношей на состояние формирующейся этнической идентичности.

2. В аутостереотипах были выделены варианты конструктивного поведения (сочетание личностных ресурсов, смысловых установок и стратегий поведения) с учетом этнической идентичности и социальной эффективности:

а) для алтайцев ими являются: готовность принять социальную поддержку и позволять себе открыто делиться своими переживаниями, а не копить негативные эмоции;

б) русские способны воспринимать инструментальную поддержку, преодолевать преграды на своем жизненном пути посредством волевых усилий; использование конструктивных стратегий и эмпатия к сверстникам других национальностей; принятие себя наряду с критичным отношением к себе; оптимизм, выраженное притязание на признание, уверенность в сочетании с проблемным анализом и гибким поведением;

в) у шорцев к конструктивным и социально эффективным вариантам поведения можно отнести способность принимать решения, действовать конструктивно и активно, сохраняя чувство уве-

ренности в своих возможностях; изменять свое отношение к ситуациям, придавая им собственный смысл, и быть способным к пассивной кооперации;

г) для хакасов для социальной эффективности важно быть оптимистами с мудрым отношением к жизни, использовать конструктивные стратегии, хорошо управлять своим эмоциональным состоянием, испытывая при этом эмоциональный комфорт, самим контролировать и отвечать за возникающие ситуации, притязать на признание; принятие других в сочетании с возможностью пассивной кооперации.

д) для татар такими паттернами являются: при наличии уверенности в себе – использование копинг-стратегий анализа ситуации и конструктивной активности в сочетании с возможностью использования копинг-стратегий «религиозность» и «пассивная кооперация»; использование конструктивной стратегии и стратегии социальной поддержки; спокойно относиться к возникающим трудностям, быть терпимым к трудной ситуации с последующим конструктивным решением проблем.

е) буряты в качестве конструктивных социальных стратегий используют ориентацию прежде всего на анализ самой проблемы, себя в этой проблеме и принятие собственной ответственности за ее разрешение;

3. К гетеростереотипам выделения трудных ситуаций подростки и юноши всей выборки относят идентификацию себя вообще с молодежью независимо от национальности – «проблемные ситуации такие же, как и у всех» или «нет трудных ситуаций в их жизни», во-вторых, идентификацию с собственными внешними проблемами – «молодежь также сталкивается с проблемами в учебе: успеваемость, экзамены, поступление, семья: конфликты, непонимание родителей; материальные трудности: нехватка материальных благ, финансовые трудности», в-третьих, идентификация с собственными переживаниями – «непонимание, некому выговориться, одиночество, заболевания, нежелательная беременность, неуверенность, трудности с русским языком; переживания за свое будущее: профессия, поиск работы»; в-четвертых, идентификация с асоциальными проявлениями – «проблемы, связанные с национальной дискриминацией, трудности в общении, возникающие из-

за принадлежности к другой нации; драки, ссоры между собой, со сверстниками; пьянство, наркотики, курение. Среди способов преодоления этих трудных ситуаций были названы «обращение за советом к старшим», «уход в алкоголь и курение», «пьянство и наркотики», «самостоятельное решение», «так же, как и все» и «не задумывались об этом».

4. В качестве гетеростереотипов совладающего поведения выделились следующие:

а) русские подростки и юноши считают, что у ребят других национальностей нет специфических проблем, своих трудных ситуаций; они такие же, как и у всех;

б) в представлениях шорцев подростки и юноши других национальностей решают свои проблемы через ссоры и драки;

в) татары и хакасы отмечают, что молодежь других национальностей справляется с напряжением в трудных ситуациях посредством алкоголя и курения; татары также считают, что молодежь других национальностей в трудных ситуациях использует пьянство, курение и наркотики, прибегает к дракам и ссорам;

г) у алтайцев и бурят гетеростереотипы совладающего поведения размыты, неотчетливы.

5. Обнаружилось, что характер зависимости варьировал по этнопсихологическим группам подростков и юношества, что позволило построить типологию их этнической идентичности по критерию обнаруживаемой в ауто- и гетеростереотипах подростков и юношества Сибири взаимосвязи паттернов поведения с представлениями:

а) у русских – тенденция к формированию позитивной этничности монокультурального типа;

б) у шорцев, хакасов и татар – тенденция к формированию негативной этничности националистического типа;

в) у алтайцев и бурят – тенденции к формированию этничности индифферентного типа.

Данные о характере формирующейся этнической идентичности у представителей малочисленных народов Сибири могут служить ориентиром для психологов, точкой приложения образовательных и психотерапевтических усилий в учебном процессе высшей школы, межэтнической коммуникации, тренингах межкультурной ассимиляции.

7. Транспектива молодежного вопроса в России: опасные игры в круге Хоми

Изучение молодежной неконформной среды началось еще в конце XIX в., когда З. Фрейд и Л. Фойер впервые заговорили о «конфликте поколений», и примерно в тот же период появились работы Ч. Ломброзо и М. Нордау, в которых молодежный неконформизм определялся в терминах психофизиологической и социальной деградации. В начале XX в. научное сообщество также рассматривало многозначность молодежного вопроса с точки зрения перспективы, в итоге возродилась угасшая с началом Просвещения футуристическая прогностика (П. Гартинг. «Год 2066»; Г. Тард. «Завтра»; Д.И. Менделеев. «Этюды о природе человека»; К.Э. Циолковский. «Будущее земли и человечества»; И.И. Мечников. «Будущее»), которая то считалась ненаучным декадентством (вторая половина 30-х – начало 50-х гг.), то (к концу XX в.) самостоятельной наукой, альтернативистикой, исследующей пути перехода от существующей к качественно новой модели мировой цивилизации, способной успешно преодолеть глобальные проблемы современности (Ж. Робен. «Смена эпох»; доклады Римского клуба; М. Фергюссон. «Заговор Водолея»; И.В. Бестужев-Лада. «Альтернативная цивилизация»¹).

Молодежная проблема, поднимавшаяся в литературе, рассматривала не целостную проблему общества, а лишь ее сегменты. Например, вопросы развития семьи, предположительного «беби-бума» и демографии. Однако *de facto* на протяжении XX в. актуальность «молодежной проблемы» изменялась от психофизиологических проблем реабилитации «потерянных поколений» (1919–1924 гг. в Европе и Советской России; 1946–1950 гг. в Европе, СССР, США и Японии; 1966–1976 гг. в США) и до чисто педагогических концепций и творческих изысканий, облегчающих социализацию молодежи через удлинение возрастных границ в фазах взросления.

Современная гуманитарная наука в течение второй половины XX в. говорила о кризисности отношений в области институтов

¹ Бестужев-Лада И.В. Альтернативная цивилизация. М., 1998. С. 11–35.

социализации, о вечном и глубинном конфликте, который ретроспективно можно проследить со времен архаики культуры и древнейших литературных произведений (типа «Царь Эдип»). При этом и психологи, и историки часто упускали из вида то, что уже к 70-м гг. XX в. граница между лагерем «отцов» и лагерем «детей» оказалась настолько размытой в возрастном и социальном плане, что стало невозможно понять, о каких кризисах социализации идет речь. Был проведен целый комплекс исследовательских работ с привлечением самого различного (в том числе и антропологического) материала, но ретроспективные исследования не смогли дать адекватный ожидаемый обществом прогноз на дальнейшие события, связанные с появлением «внесоциальных» (хиппи, андерграунд, богема, попперы, толкинисты и т.д.), а потом и «антисоциальных» (панки, гопники, экстремалы и др.) течений в среде молодежных субкультур. На наш взгляд, главная проблема гуманитарных наук – это слишком светлые представления о перспективах общественного развития, в результате чего социальные науки комплексно «прозевали» сначала «проседание культуры» (термин В.П. Булдакова), а затем и общую «варваризацию» (термин А.С. Барсенкова) российского культурного фона¹.

Ведь с точки зрения самого общества, молодежь – один из главных движущих факторов развития внутри любой цивилизации – растущий капитал, который социум создает ради своего будущего блага, начинает угрожать стабильности самого общества. При этом молодежная политика как сфера особых интересов государства должна была бы эволюционно сформировать специализированную четко направленную программобразующую структуру взаимодействия на микро и макроуровне объектно-субъектных полей транскоммуникативного взаимодействия «Молодежная референтная группа – взрослая большая референтная группа». Хотя говорить о полном бездействии тоже нельзя. Кроме системного анализа (Ч. Спенсер) и последователей фрейдизма (В. Сатир, Э. Фромм, К. Хорни, Э. Эриксон), была сформирована

¹ *Материалы* открытого круглого стола «Культура и варваризация России» 27–28 ноября 2004 г. /под председательством В. Третьякова, сопредседатели А.С. Ахиезер, А.С. Барсенков, В.П. Булдаков, В.Д. Соловей, В.Ю. Царев (видеоматериалы ГТРК «Культура», 2004).

концепция молодежных субкультур, в которой во главу угла ставилось не позиционирование с молодыми нонконформистами, а поиск точек соприкосновения интересов и сфер для более тесного сотрудничества. Через систему перспектив многие психологи пытались бороться с тоталитарными сектами, а социологи, соответственно, искать способы выхода из социально-конфликтных ситуаций¹.

Как ни парадоксально, но именно эта волна прогрессивных действий породила (или возродила) внутри российского общества концепты, которые, как ни странно, во многом составили основу нового русского прагматизма, который стал диффузно проявляться в коллективной и индивидуальной деятельности советских граждан в середине 1980-х гг. В новой перспективе нет места ни для переживания романтики досоветского периода, ни для героических будней советской истории. Поэтому уже с начала 1990-х гг. одну из основных сфер общественного взаимодействия государство и правительство увидели в экономической сфере потребления (борьба за гигиену через прокладки и памперсы; борьба с алкоголизмом через пиво и «пьяные» коктейли; борьба за здоровый образ жизни через энергетические напитки и презервативы). Характерно, что интерес к изучению потребительских предпочтений даже за рубежом возник только в 1995 г. и стал нарастать после 2001 г., в РФ же предпочтения активно стали изучаться маркетинговыми компаниями только после того как были неудачно апробированы западные образцы на российском рынке, и только в рамках прикладных прагматических исследований. При этом зачастую термин «культура потребления» используется как более модный аналог забытого термина «цивилизованный спрос»².

Рычаги социального влияния в этом поле лежат на оси «предложения» – реклама и мода, а на оси «потребление» – наивный реализм, некомпетентная толерантность и отсутствие рефлексии у

¹ *Журнал практического психолога* / Гл. ред. А.Г. Лидерс. 2000. № 1–2. 260 с.; *Шабанов Л.В.* Деструктивные религиозные культы и проблема коммуникативной экологии культуры // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под. ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Том. гос. ун-т, 2004. С. 202–215.

² *Посыпанова О.С.* Социально-психологические свойства потребительских предпочтений. Автореф. дис. ... канд. психол. Наук. Самара, 2004. 22 с.

потребительской аудитории. Можно возразить, что исходя, из современных взглядов на социальную психологию массовых коммуникаций, реклама и мода не являются в прямом смысле социально-психологическими феноменами. Но они породили потребительское поведение, основанное на социальном знании, подражании, конформизме, аттракции, социальной фасилитации и т.д.¹ Реклама сегодня управляет большими референтными группами потребительно-активных и при этом атомизированных индивидов. А мода стала определять массовое поведение в рамках социальных коммуникативных сетей (мода на одежду, мода на фильмы, мода на книги, мода на идеи и т.п.). Волна ремифологизации, трансформируя тип культуры², изменила внутреннюю структуру многих «родных и близких» феноменов. Вполне вроде бы рациональное стремление заработать и приобрести на заработанные деньги необходимую, нужную в хозяйстве вещь стало «товарным фетишизмом»³. Прошла лошадь, и воробьи ринулись за нею, воспламененные надеждой, – увы, о вкусах не спорят (Жирандо).

Мне могут возразить экономисты, ведь говоря о материальной цивилизации, мы судим о ее сложности и разнообразии именно через такой фактор, как потребительская коммуникативная культура. Не будем спорить на тему уровня потребления, просто оглянемся назад, вспомним примеры, связанные с Римской и Византийской империями. Первый и Второй Рим пали именно по причине несбалансированного бюджета между реальным сектором производства и реальным уровнем потребления. Сначала уровень получаемых удовольствий говорил о статусе гражданина и его ценности для общества, а потом общество столкнулось с нехваткой этих достойных граждан. Сначала погоня за удовольствиями ввела моду на демократию в среде граждан, спиртные напитки и непроизводительный секс, затем стали распадаться традиционные семьи, граждане стали меньше рожать, потом в Риме появились проблемы с молодежью (единственный ребенок в семье почти

¹ Олшанский Д.В. Психология масс. СПб.: Питер, 2001. 362 с.

² Савин П.Н. Культура и процесс ремифологизации // Профорентация и психологическая поддержка: Теория и практика: Материалы V региональной научно-практической конференции. Томск, 2003.

³ Жижек Славой. Возвышенный объект идеологии: Пер. с англ. М.: Художественный журнал, 1999. 236 с.

всегда разбалован дедушками и бабушками, живущими в явном дефиците «внуков»). Проблема единственного ребенка – это неумение делиться, сопереживать, договариваться, уживаться, ведь все, что делалось и приобреталось в его семье, делалось для него – неспособность видеть образ другого и жить в справедливой (по правилам) конкуренции с другими.

Первый Рим гордился тем, что «съедал» три имперских бюджета в год – в этом жители Рима видели показатель своего могущества и успешности собственной цивилизации. Римляне забыли свои корни (крестьянская общинная держава), забыли о специфике своей духовной цивилизации (доминирование в Европе и Азии через сильную армию, эффективную политику и систему коммуникаций). Через сто лет Рим пригласил поселиться внутри своих границ варваров с целью санитарного кордона (своя армия оказалась малочисленна, а служба в ней – непопулярна), еще через сто лет Рим уничтожили варвары. Византия – «второй Рим» – пыталась ограничить потребительские аппетиты своих граждан, принимая законы, ограничивающие роскошь (афинская и спартанская традиция перешла потом в средневековую Италию), однако изменения, направленные на реформирование среднего класса, как ни странно, дали страшное (в 10–15 раз!) расслоение между богатыми и бедными и отразились на демографии страны, которая растаяла под ударами кочевников с Востока и крестоносцев с Запада. Третий Рим, во многом имея те же проблемы, как и всякая имперская метрополия, имеет очень высокий уровень потребления, и мы можем смело судить о растущих аппетитах по бесконечно растущему количеству реформ, направленных на изъятие денег у населения, живущего в «провинции». К чему ведут эти реформы? К сокращению этноформного населения, которое не просто бюджетно учтено и зарегистрировано, но и структурировано внутри фискальных органов изъятия.

Дело в том, что учет внебюджетных фондов потребления невыгоден государству, в котором практически отсутствует нетеневое производство. Значит, в стране падает рождаемость и растет смертность этноформного населения (1 миллион в год на 144 миллиона по Всероссийской переписи населения 2003 г.), при этом мы наблюдаем практически льготный рост «пришлого»

маргинального неокультуренного населения, часто гордящегося своим незнанием языка и неприятием культурных традиций. Многие из них быстро достигают высот карьерного роста и становятся членами правящей элиты. Что может дать представитель чужой культуры (говоря языком римлянина – «варвар») жителям страны, к которой он относится как завоеватель? Добавим сюда еще чисто русское чувство вины по отношению к обиженным у нашей властьпридержавной интеллигенции, фашиствующий интернационализм класса администраторов, когда у нас жалеют «других» и убогих («Сами недоедим, но хлеб вывезем» – граф Милюков, начало XX в.; министр Греф, начало XXI в.), и полное отсутствие чувства единой нации у сидящего перед своими телевизорами народа.

Отсюда и чисто шизофреничные противоречия в среде молодежных субкультурных сообществ. Недостаточность или неполноценность «Я» молодого человека ведет к ранним гражданским бракам (статистику таких разводов мы, конечно, не имеем, но у нас есть статистика аборт 15–25-летних пациенток гинекологических отделений РФ – 1 миллион в год). Среди зарегистрированных браков в среде молодежи 50 % распадаются в течение первого года. Молодые люди предпочитают вместо строительства карьеры – инфраструктуры индустрии развлечений, различные субкультурные, близкие к криминалу, ниши и т.д. Аномия середины 90-х гг. и отсутствие идеологии сегодня не позволяют говорить ни о бездонных человеческих ресурсах, ни о весе страны на международном уровне.

Сегодня внутри транзитивных сообществ (здесь – живущих и приспособляющихся к постоянному переходному периоду во всех сферах жизни) больше нет обязательств перед обществом (женщина больше не воспринимается как в первую очередь хозяйка и мать, а мужчина, соответственно, как добытчик и кормилец), напротив, существует мода на индивидуальное «Я», читай, на самоопределение и оригинальность, которые вербализуются фразой: «Я хочу быть необычным, как все», с социальным выражением через поведенческие стратегии негативизма¹. Мода быть

¹ Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании. М., 1995. С. 238–275.

«Другим без Другого», придерживаясь лишь внешней атрибутики противопоставления себя ценностям общества, демонстрация отклонения от норм – фактически это может быть демонстрацией трансформации культурной традиции западного общества, основанной на принципах, а не на декларации гуманизма – самоопределяющийся субъект в объективном, позитивистски познаваемом мире¹. Такой феномен, как переживание существования в мире «Других без Других», заставил нас обратиться к исследованию проблемы толерантного сосуществования внутри транзитивного общества в 2002–2004 гг. на базе Лаборатории социальной психологии НИЧ ТГУ.

Кроме отсутствия мотивации к контактности с незнакомыми людьми, мы отследили такие феномены, как вера человека в объективность собственного восприятия окружающего мира (вера в чудесное разрешение конфликтных ситуаций, связанная со свойственным раннему детскому возрасту когнитивно простому схематическому *weltanschauung* (Хендерсон); уверенность в том, что другие рациональные наблюдатели придут к тем же выводам (при конструировании интегральной оценки избегание видения потенциальной структуры коммуникации); плюс склонность человека объяснять разногласия между собой и другими людьми их незнанием и упрямством (коммуникативная ригидность, связанная с принятием неполноценной позиции «ребенка-лидера» (комплексный эффект, описанный в сказках «Звездный мальчик», О. Уальда; принцесса из сказки братьев Гримм «Король-дроздобород»; наследник Тутти Ю. Алеши; Кай Г.Х. Андерсен и т.д.).

Необходимо также отметить, что даже внутри указанных областей существуют различия в понимании сущности явления толерантности через такие формы, как: 1) нечувствительность к воздействию проявления другого человека, которая может приводить к эффекту аутоиммунной агрессии («бей своих, чтобы не замечать насилия чужого» или «да, они убийцы и насильники (обманщики, жулики и олигархи), но ведь и мы пьяницы и бездельники»). Quatquam анализ кросскультурных процессов, когда обществен-

¹ Рено А. Эра индивида: К истории субъективности: Пер. с фр. СПб.: «Владимир Даль», 2002. 473 с.

ность нивелирует зрелый интерес к достоинствам и недостаткам инокультуры модой на этнические аксессуары (например, красивый свадебный обряд, за которым мы не видим обычая покупки или кражи невесты); 2) внешнее выражение терпимого поведения через подавление негативных импульсов, при жестких внутренних негативных переживаниях. Тема внутреннего конфликта, замешанного на переживании чувства вины перед родителями, опыте проживания в неполной семье, при неполноценном и неответственном отношении государства (декларирующего себя как семью народов) – сегодня это является едва ли не основной проблемой РФ (народ хочет не эмоционально-ориентированного лидера, который по ассоциации чаще всего является женщиной, ему необходима инструментальная фигура, ассоциированная с ролью жестокого, порой несправедливого, но отца); 3) принятие, как признание ценности «Другого», только как проявление искреннего сочувствия к внешне демонстрирующему слабость и неспособность к противостоянию социокультурной ассимиляции. Иными словами, эффект «Другой без Другого» видится как принятие «в другом» только того, что «нам нравится в себе»; комфортное, социально-безопасное, с точки зрения инфантильной личности, восприятие инокультурной действительности¹. Мы получаем как бы два эффекта, которые хорошо описаны в гештальт-психологии: интроекция и проекция.

Интроекты – дословно «незаконченные дела» – это отдельные убеждения, установки, мысли или чувства, которые были приняты без анализа и реструктурирования и поэтому не стали частью личности. В результате граница между «Я» и средой перемещается глубоко внутрь «Я» и индивидуум настолько занят усвоением чужих убеждений, что ему не удастся сформировать свою собственную личность. Эффект проекции – прямая противоположность интроекции. В то время как интроекция представляет собой тенденцию к присвоению тех аспектов среды, которые не являются частью «Я», проекция – это тенденция переложить причины и ответственность за то, что происходит внутри «Я», на окружающий

¹ Шабанов Л.В. Толерантность, или Игра в одни ворота // «Мы»: Научно-публицистический альманах. Томск: ТГУ, 2003; Шабанов Л.В., Савин П.Н. Комплексная программа тренинговых упражнений...

мир. Примером действия невротического механизма проекции является возникновение у человека ощущения того, что окружающий мир холоден и безразличен к нему. Вместо того чтобы отнести имеющееся чувство отчужденности к самому себе, он переживает его так, будто оно направлено на него из этого мира. При проекции границы между «Я» и средой четко очерчены, но сдвинуты таким образом, что непринимаемые аспекты своего «Я» считаются принадлежащими окружающему миру.

Человек из аудитории (большой референтной группы и т.п.) начинает искать варианты компенсации, самым идеальным из которых становится поиск неких всеобъясняющих символов – ответов и подсказок. Развитие, как предельно эффективный способ бытия, подменяется «закукливанием» (В.И. Кабрин), а закрытые системы самые уязвимые, они обречены, как философ Хома, который запер себя в круге и не смог выйти из него живым – потому что в замкнутом пространстве хронотопа он не мог и не смог бы выстоять в быстротекущем субъективном времени крайней ситуации, в которую вверх собственное «Я»¹.

Однако и символика символов сегодня также теряет всякий смысл для тех, кто эти символы примеряет и надевает на себя, чаще всего символы подбираются через понятия стиля и общего дизайна модного или анти-модного (нонконформного) восприятия социального «Я» человека. То есть даже в символике и символизме мы сталкиваемся с эффектами потребления ради потребления. Получается, что нам придется признать, что по своей реальной природе мы голые обезьяны, типа *OgAnus* (см. модель психосексуального развития личности по З. Фрейду)². Это, в свою очередь, значит, что технократические идеалы Просвещения, породившие социализм как видение человечества образованного, эмпатичного лучшему в человеке, деградировали в потребительство (рынок, на котором можно достать все), продукт системы «человек-машина» Ф. Юнгера³, циничное отношение к образованности, инфляция интеллектуала в эрудита-участника телевикторины.

¹ Ключко В.Е. Зеркало Персея и Круг Хома: психоисторический этюд // Сибирский психологический журнал. 2004. № 19. С. 11–17.

² Пелевин В. Generation 'П'. М.: ВАГРИУС, 1999. 606 с.

³ Юнгер Ф. Совершенство техники: Пер. с нем. СПб.: «Владимир Даль», 2002. 502 с.

Фактически средствами рекламы продукта экономических сообществ от микро- до мегакорпораций идет информационная война против возможного потребителя, обладающего пока еще не до конца деконструированными ценностями. Реальная социальная идентичность, как отметил Л.Г. Ионин, заменяется инсценированными групп¹. «Мы *против*, потому что *модно* быть *против*».

Исследование молодежных субкультур 2002–2004 гг. четко показало падение интереса к интеллектуальному нонконформизму, потерю традиций внутри течений (панки, хиппи и металлисты сегодня суть одно и то же, при этом многие члены группировок атрибутивно и внешне ничем не отличаются от других представителей молодежи). Вслед за Х. Ортегой-и-Гассетом (1929 г.) мы говорим о дегуманизации общества², вслед за П. Кеннеди (1997 г.) мы произносим «антиинтеллектуальная культура»³. Она проявляется в чрезмерном внимании к удовлетворению потребительского спроса, громкости, яркости красок и развлечений в ущерб серьезному размышлению, приводит к тому, что молодежь усваивает систему ценностей массовой индустрии развлечений, а не моральные установки, воспитывающие дисциплину и любознательность ума, желание учиться. Мы планомерно воспитываем в молодежи новый социально-психологический фон. Социальное знание, перенесенное внутрь (Л.С. Выготский) или самосознание, но типа OrAnus.

Можно спорить — мы все дети своего времени, и наше время — это время противостояния старой и новой ментальности — в этом смысл реформ последнего пятнадцатилетия. Однако общество, которое не может закончить переживание реформ, в итоге адаптируется к постоянному реформированию реформообразующей Реформации.

Мы уже говорили о закате Римской империи, Византии, но ведь бесконечные реформы раскололи Халифат, Афганистан, Британскую империю, СССР. Важно понять, что бесконечное реформирование является самым действенным способом «выбить из-под ног» молодежи почву и оторвать ее от исконных корней.

¹ Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. М.: Логос, 2000. 432 с.

² Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М., 1991 588 с.

³ Кеннеди П. Вступая в двадцать первый век. М., 1997. С. 362.

Общество, теряя свою духовную культуру, как правило, теряет и способность к усвоению духовной культуры вообще – читай, попадает в очередные «темные века» или «смутное время».

Философы и социальные историки даже пытаются ввести специальный термин «Новое средневековье», показывая регрессию общества и дегенерацию (здесь – вырождение) его членов (А. Рено, С. Жижек, Д. Рашкофф). Мир молодежи, как и всякая пространственно-временная социальная структура, также будет стремиться к изменениям, и далеко не в лучшую сторону. Полученные данные относительно профессионально-коммуникативной среды и видения ее перспективы суммируются четырьмя показателями:

1) внутрикоммуникативная атомизация, т.е. отделение себя от ближайших социальных структур при неисклученности себя из общества через системы масс-медиа (радио, телевидение, газеты, журналы, интернет). Появляется расчет или на себя, или на помощь близких на фоне недоверия официальным структурам и тотальной индифферентности к общественным и политическим сферам жизни общества¹;

2) идея прагматизма по-русски – это когда я хочу много получить и при этом ничего не делать. Нет смысла в том, чтобы создавать блага, которые нельзя будет продать. Поэтому поступление в вуз – это норма, а не идеал, потому что диплом – это необходимое превентивное условие дальнейшего жизнеутверждения. Например, нет смысла иметь в большом городе большую семью – это не окупается. Нет смысла «грызть гранит науки», потому что студент работает на зачетку и выполняет определенные необходимые ритуалы для получения (или «покупки» в рассрочку на 5 лет) диплома о высшем образовании. Нет смысла быть культурным и интеллигентным, потому что это судьба нищих и слабых, и т.д.²;

3) все чаще, особенно в тренинговых программах по работе с молодежными группами, визуально, методом наблюдения или экспертных оценок, можно наблюдать страх контакта и неспособ-

¹ *Поправко Н.В.* Мир молодежи: профессионально-коммуникативная среда в поле образования // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск: Томский государственный университет, 2004. С. 228–233.

² *Шабанов Л.В., Савин П.Н.* Комплексная программа тренинговых упражнений...

ность построить стратегию переговорного процесса. В работе «Комплексная программа тренинговых упражнений формирования толерантных качеств личности коммуникаторов»¹ мы называем это феноменом проявления некомпетентной толерантности, базой которого является наивный реализм, т.е. слепая уверенность человека в объективности собственной картины мира, в том, что другие рациональные наблюдатели тождественны его мнению, а существующие разногласия – следствие «незнания» или «упёртости» окружающих;

4) самоидентификация личности больше не требует жестко определённого «социального Я», в связи с чем молодёжные группировки, в которых не выражена диспозиционная иерархия, фактически перестают существовать (выделяться из большой субсоциальной группы).

Вектор трансформации типа культуры идет от аполлонического, основанного на образованной трезвости сознания (примером может служить Ф.Э. Дзержинский: чистые руки, горячее сердце, холодная голова) к дионисийскому, со свойственным ему стремлением выйти за пределы дозволенного, разумного, парадоксально являющимся культурной нормой (Р. Бенедикт). Наиболее вредным и тенденциозным дионисийским мифом является идеология равенства (А. Гуггенбюль-Крейг), оргиастически уравнивающая социальные группы в свальном грехе потребления: «И нам того же!»².

Получается следующий парадокс: с одной стороны, молодежи навязывают позицию акселерата-потребителя (сегодня ему берут памперсы, потом игрушки, затем он сам – колу, презервативы, компьютеры и т.д. и т.п.); с другой стороны – на личностном уровне общество сдерживает развитие молодежи, загоняя ее в инфантилизм: низкая степень самостоятельности, низкий уровень ответственности, размытый в ролевом наборе «Я-образ», отказ от предъявления «Я-идентичности» в пользу модности и стремления

¹ Там же.

² Там же; Бенедикт Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 271–284; Гуггенбюль-Крейг А. Наивные старцы: Анализ современных мифов: Пер. с нем. СПб.: БСК, 1997. 96 с.

максимально безопасно социализироваться. SMS-мания и рейтинговые опросы создают иллюзию интерактивности, «продвинутости» социально-экономической реальности, как писал Д. Рашкофф, мы идем в ногу с бесконечно меняющимся временем¹.

Какой же результат мы можем получить в ближайшем будущем, что может дать обществу инфантильный акселерат типа OrAnus'a?

Во-первых, сегодня мы уже можем увидеть трансформацию таких гуманистических понятий, как самореализация (теперь представители молодежи мыслят ее как повышение потребительской способности) и самоактуализация (соответственно – повышение культуры потребления). Этот тезис можно просто отследить через такое молодежное неконформистское движение, как неоглобализм, давший совершенно диссонансный лозунг, в котором переплетается и сверхсвобода, и тоталитарный контроль: «Свободные люди, мы можем всех вас спасти, но для этого наденьте, пожалуйста, ошейники». Для того чтобы стало более понятно, почему подобные алогичные лозунги, а их сегодня много («Не размножайтесь!», «Да здравствует легализация марихуаны!», «Убей себя!», «Панк не умер – он просто так пахнет!», «Сатанизм – это просто термин» – эти плакаты появились в толпе во время праздничного шествия, посвященного 120-летию Томского госуниверситета), не просто безропотно, а с восторгом принимаются молодежной аудиторией, необходимо вспомнить само определение аудитории в ретроспективе двух тысячелетней истории человечества. Народ должен быть сытым и необразованным – сытый не алчет знаний и не думает о будущем, а тот, кто мало знает – многого не хочет (первая часть изречения принадлежит китайцу Лао Цзы, вторая – греку Сократу). Макиавелли призывал государей почаще мять народ, потому что он, словно еще не использованный цемент, не должен застыть. Доктор Геббельс дал характеристику аудитории, на которую должна была быть направлена машина гитлеровской пропаганды: пассивный, безвольный и лояльный продукт соответствующей обработки (1938 г.). Советский энциклопедический словарь «Полито-

¹ *Рашкофф Д.* Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на наше подсознание: Пер. с англ. М.: Ультра. Культура, 2003. 368 с.

логия» (1993 г.) дал также не самое лестное определение массовой аудитории: множество самодовольно-ограниченных, непоколебимо уверенных в своей суверенности, а на самом деле легко манипулируемых индивидов. Поэтому молодежная аудитория, активно щелкающая кнопками и переключая музыкальные и развлекательные каналы, просто не желает думать. Социальная терапия отключенности (или выключенности) через «побег от действительности» (Х. Хольцер, цит. по указ. работе Д.В. Ольшанского¹).

Во-вторых, уже сегодня мы можем посмотреть «модный» общественный заказ этой самой аудитории: мальчикоподобные нимфетки (а-ля Лолита и т.п.), бисексуальная проституция, которая становится сферой досуга (культурная программа молодежной вечеринки), включение детей во взрослые виды потребительских цепочек (в том числе детские рестораны и детский шоу-бизнес), перевод прав молодежи из политической в сексуальную сферу (снижение сексуально-активного возраста). При этом общество ничему не учится, ведь и Станислав Гроф, и Ллойд Демоз² в своих психоисторических антологиях и аналитических описаниях экспериментальных исследований³ уже дали такие определения, как «комплекс переживания «черной дыры», «негативный комплекс с экстерииоризацией сенсорного переживания «плохой матки». Уже прописаны основные «язвы современной социализации»: растянута во времени (граница молодости: 28–32 года, для большинства традиционных культур это пик зрелости); безответственность общества в своих социализирующих институтах (молодежи проще решать проблемы через маргинальные и криминальные структуры, чем пойти «законным путем»); отношение к детям и подросткам как к «заместителям» значимых фигур взрослого в детстве и использование их как своеобразный сосуд для проекции содержания своего собственного бессознательного (молодежь, находясь внутри социализирующих институтов, оказывается дезадаптированной по отношению к этим самым институтам).

¹ *Ольшанский Д.В.* Психология масс. СПб.: Питер, 2001. 362 с.

² *Демоз Л.* Психоистория: Пер. с англ. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 512 с.

³ *Гроф С.* За пределами мозга. М.: Институт трансперсональной психологии, Изд-во института психотерапии, 2000. 500 с.

В-третьих, молодежь становится не только атомизированной аудиторией отдельно выделенных потребителей, но и все более анонимной структурой в обществе («Хочу ничего не делать, но так, чтобы у меня все было; я сам есть ценность, поэтому мне все должны – все остальное не важно»). Подобный вид социальной лености не может привести общество к реальному политическому, или экономическому, или социальному росту. Скорее, мы имеем дело с маргиналами, которые вынуждены сначала приспосабливаться к окружающей социальной среде, затем искать свою «диаспору», обрести социальность, создавать свою так или иначе неконформную группу и пребывать в состоянии «вынужденной маргинальности»¹ в самый активный период своей жизни (с 17–18 до 30–34 лет). Наиболее вероятным результатом подобного «самоопределения» может быть только идеологический фантазм², инфантильно воплощенный в корнях «постидеологических» политических движений. И тогда общество сталкивается с инструментальной агрессией, с войной всех против всех, с тем, что сегодня обозначается как терроризм. Уникальность терроризма сегодня заключается в том, что хотим мы этого или нет, но сам терроризм все больше претендует не на право или место в многочисленных течениях внутри политического экстремизма, а на звание новой социальной системы (формации) – *Novus Modus Vivendi*.

Кроме того, нам нельзя забывать и еще один парадокс массового человека, который заключается в его жестком сплаве потребительской активности и поведенческой ригидности. Массу трудно сформировать, но еще сложнее бывает ее расформировать или реформировать³. Новый же массовый человек, представитель молодежного неконформизма, кроме того, не просто индивидуален – он экстремал, но не потому, что не похож (или стремится быть непохожим), а потому, что живет в атомизированном урбанистическом обществе постиндустриальной эпохи. Современный вестернизированный человек стал представителем социальных суб-

¹ Шабанов Л.В. Социально-психологические характеристики молодежных субкультур: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002. 22 с.

² Жижек Славой. Возвышенный объект идеологии: Пер. с англ. М.: Художественный журнал, 1999. 236 с.

³ Ольшанский Д.В. Психология масс. СПб.: Питер, 2001. 362 с.

групп, которые в силу обстоятельств не способны интегрироваться в большое референтное сообщество, по отношению к которому и выступает как маргинальная личность, которая тяготеет к созданию объединений с невертированной системой ценностей, а социум, в свою очередь, закладывает кризисность подобного феномена через системы формальной социализации (чем больше человек проходит формальных социализирующих институтов, тем дольше он растягивает свое время инициации, включающей его как полноценную личность в общество). Меняется восприятие времени как психологического и исторического феномена.

Постмодернизм терминологически зафиксировал перемещение пластов исторического времени. Та система связей между культурой (искусственной сферой) Земли и ее ныне живущими человеческими обитателями, которую мы считаем субстанцией нашего актуального человеческого существования (ноосфера), перестает быть таковой. Проходит перецентрировка указанных связей с промышленно-индустриального уклада, который нес атрибуты современности, на другой уклад (сенсационная, шоковая подача новостей в СМИ, мало похожая на сюжетные нарративы литературы, и потерявшая рационально-доказательную базу). Новый опыт кумулируется электронными средствами информации¹. Жизнь становится все более отчужденной и виртуальной, а внутри виртуальной реальности нет социальных проблем ввиду отсутствия реального социума. Будущее постепенно замещает настоящее (технический прогресс ради биологической деградации), а настоящее (здесь и сейчас) воспринимается как анахронизм (досадно присутствующие проблемы из параллельного мира прошлого).

Сегодняшний кризис социальных наук как раз и связан с тотальным пришествием в эту сферу постмодернизма, когда «каждый человек верит в то, чему учился». Специализации даже относительно одной науки настолько размывают свою предметно-объектную область, что часто люди одной профессии, но смежных специализаций терминологически не понимают друг друга. С одной стороны, мы живем в языке собственных научных подхо-

¹ Шкуратов В.А. Психология и глобальные проблемы современности // Электронное приложение к журналу «Ежегодник Российского психологического общества», Психология и культура, материалы III съезда РПО (25–28 июня 2003).

дов, с другой – это наше «язычество» искажает истинную картину мира. Проблема молодежных субкультур стала одной из самых востребованных в гуманитарной науке, мы сталкиваемся с массой способов и возможностей интерпретаций заявленного объекта, но при всем обилии фактов, материалов и экспериментов (только за 2004 г. более 320 публикаций о проблеме) – ничего не происходит. Смена знаков не всегда несет в себе позитив, а смена смыслов не всегда объективна. Нам необходимо перестроиться, понять, что работать надо не с пространственными категориями (область, группа, коммуникативная сеть, иерархии и т.п.), а со временем (актуализация, своевременность, динамика, сопоставление и прогноз). С методологической точки зрения наиболее удобным должен стать транспективный подход. Транспектива – это не ретроспектива (взгляд, обращенный из настоящего в прошлое), не перспектива (проекция будущего из настоящего)¹. Это такой взгляд, благодаря которому каждая точка на пути развития человечества (как неуклонного и прогрессивного пути становления человеческого в человеке) понимается как место существования времен (каждый человек в разных эпохах переживал одинаковые события), их взаимопроникновения и взаимоперехода (восстанавливать жизненный мир давно ушедших людей для психолога не должно быть пугающим парадоксом), в котором реализует себя тенденция усложнения человека как единой сложной, социально связанной с массой причинно-следственных и каузально-интерпретированных частей, целостной системой².

¹ Ключко В.Е. Зеркало Персея и Круг Хомы...

² Там же.

Сведения об авторах

Абакумова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Томского государственного университета

Бохан Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета

Брылева Ольга Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета

Галажинский Эдуард Владимирович – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой психологии личности Томского государственного университета

Гилева Ирина Олеговна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии образования Лесосибирского педагогического института филиала Красноярского государственного университета

Грибовский Михаил Викторович – аспирант кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Залевский Генрих Владиславович – доктор психологических наук, зав. кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета

Зинченко Евгений Владимирович – кандидат философских наук, доцент Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники

Зоткин Андрей Олегович – кандидат философских наук, доцент кафедры управления образованием Томского государственного университета

Ким Дмитрий Владимирович – кандидат юридических наук, зам. начальника Барнаульского юридического института МВД России по учебной работе

Краснорядцева Ольга Михайловна – доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии образования и педагогики Томского государственного университета

Литвинов Александр Валерьевич – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Луков Евгений Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Малкова Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Томского государственного университета

Мещерякова Эмма Ивановна – доктор психологических наук, профессор кафедры гуманитарной и социальной психологии Томского государственного университета

Муравьева Ольга Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета

Некрылов Сергей Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Петров Константин Васильевич – кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Соколов Виктор Юрьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета

Шабанов Лев Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарной и социальной психологии Томского государственного университета

Шевелев Дмитрий Николаевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры современной отечественной истории Томского государственного университета.



Программа «Межрегиональные исследования в общественных науках» была инициирована Министерством образования и науки Российской Федерации, АНО «ИНОЦентром (Информация. Наука. Образование)» и Институтом имени Кенна-на Центра Вудро Вильсона при поддержке Корпорации Карнеги в Нью-Йорке (США), Фонда Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США) в 2000 году.

Целью Программы является расширение сферы научных исследований в области общественных и гуманитарных наук, повышение качества фундаментальных и прикладных исследований, развитие уже существующих научных школ и содействие становлению новых научных коллективов в области общественных и гуманитарных наук, обеспечение более тесного взаимодействия российских ученых с их коллегами за рубежом и в странах СНГ.

Центральным элементом Программы являются девять межрегиональных институтов общественных наук (МИОН), действующих на базе Воронежского, Дальневосточного, Иркутского, Калининградского, Новгородского, Ростовского, Саратовского, Томского и Уральского государственных университетов. АНО «ИНОЦентр (Информация. Наука. Образование)» осуществляет координацию и комплексную поддержку деятельности межрегиональных институтов общественных наук.

Кроме того, Программа ежегодно проводит общероссийские конкурсы на соискание индивидуальных и коллективных грантов в области общественных и гуманитарных наук. Гранты предоставляются российским ученым на научные исследования и поддержку академической мобильности.

Наряду с индивидуальными грантами, большое значение придается созданию в рамках Программы дополнительных возможностей для профессионального развития грантополучателей Программы: проводятся российские и международные конференции, семинары, круглые столы; организуются международные научно-исследовательские проекты и стажировки; большое внимание уделяется изданию и распространению результатов научно-исследовательских работ грантополучателей; создаются условия для участия грантополучателей в проектах других доноров и партнерских организаций.

Адрес: 107078, Москва, Почтамт, а/я 231

Электронная почта: info@ino-center.ru,

Адрес в Интернете: www.ino-center.ru, www.iriss.ru

Министерство образования и науки Российской Федерации является федеральным органом исполнительной власти, проводящим государственную политику в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов, интеллектуальной собственности, а также в сфере молодежной политики, воспитания, опеки, попечительства, социальной поддержки и социальной защиты обучающихся и воспитанников образовательных учреждений.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности находящихся в его ведении Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Федерального агентства по науке и инновациям и Федерального агентства по образованию.

Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, общественными объединениями и иными организациями.

АНО «ИНОЦентр (Информация. Наука. Образование)» – российская благотворительная организация, созданная с целью содействия развитию общественных и гуманитарных наук в России, а также творческой активности и научного потенциала российского общества.

Основными видами деятельности являются: поддержка и организация научных исследований в области политологии, социологии, отечественной истории, экономики, права; разработка и организация научно-образовательных программ, нацеленных на возрождение лучших традиций российской науки и образования, основанных на прогрессивных общечеловеческих ценностях; содействие внедрению современных технологий в исследовательскую работу и высшее образование в сфере гуманитарных и общественных наук; содействие институциональному развитию научных и образовательных институтов в России; поддержка развития межрегионального и международного научного сотрудничества.

Институт имени Кеннана был основан по инициативе Джорджа Ф. Кеннана, Джеймса Биллингтона и Фредерика Старра как подразделение Международного научного центра имени Вудро Вильсона, являющегося официальным памятником 28-му президенту США. Кеннан, Биллингтон и Старр относятся к числу ведущих американских исследователей российской жизни и научной мысли. Созданному институту они решили присвоить имя Джорджа Кеннана Старшего, известного американского журналиста и путешественника XIX века, который благодаря своим стараниям и книгам о России сыграл важную роль в развитии лучшего понимания американцами этой страны. Следуя традициям, институт способствует углублению и обогащению американского представления о России и других странах бывшего СССР. Как и другие программы Центра Вудро Вильсона, он ценит свою независимость от мира политики и стремится распространять знания, не отдавая предпочтения какой-либо политической позиции и взглядам.

Корпорация Карнеги в Нью-Йорке (США) основана Эндрю Карнеги в 1911 году в целях поддержки «развития и распространения знаний и понимания». Деятельность Корпорации Карнеги как благотворительного фонда строится в соответствии со взглядами Эндрю Карнеги на филантропию, которая, по его словам, должна «творить реальное и прочное добро в этом мире».

Приоритетными направлениями деятельности Корпорации Карнеги являются: образование, обеспечение международной безопасности и разоружения, международное развитие, укрепление демократии.

Программы и направления, составляющие ныне содержание работы Корпорации, формировались постепенно, адаптируясь к меняющимся обстоятельствам. Принятые на сегодня программы согласуются как с исторической миссией, так и наследием Корпорации Карнеги, обеспечивая преемственность в ее работе.

В XXI столетии Корпорация Карнеги ставит перед собой сложную задачу продолжения содействия развитию мирового сообщества.

Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. МакАртуров (США) – частная благотворительная организация, основанная в 1978 году. Штаб-квартира Фонда находится в г. Чикаго (США). С осени 1992 года. Фонд имеет представительство в Москве и осуществляет программу финансовой поддержки проектов в России и других независимых государствах, возникших на территории бывшего СССР.

Фонд оказывает содействие группам и частным лицам, стремящимся добиться устойчивых улучшений в условиях жизни людей. Фонд стремится способствовать развитию здоровых личностей и эффективных сообществ, поддержанию мира между государствами и народами и внутри них самих, осуществлению ответственного выбора в области репродукции человека, а также сохранению глобальной экосистемы, способной к поддержанию здоровых человеческих обществ. Фонд реализует эти задачи путем поддержки исследований, разработок в сфере формирования политики, деятельности по распространению результатов, просвещения и профессиональной подготовки и практической деятельности.

Научное издание

Наталья Николаевна Абакумова,
Татьяна Геннадьевна Бохан,
Ольга Анатольевна Брылева
и др.

ИЗМЕНЕНИЯ В ОБЩЕСТВЕ И КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Монография

Гигиенический сертификат
77.99.02.953.Д.001977.03.02 от 21.03.02

Редактор Т.В. Зелева
Оригинал-макет Д.М. Кижнер

Лицензия ИД № 04617 от 24.04.01 г.

Подписано к печати 3.10.05 г. Формат 60×90 ¹/₁₆.

Бумага офсетная №1. Гарнитура Таймс.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,97; уч.-изд. л. 17,47.

Тираж 500 экз. Заказ

Издательство ТГУ
634029, Томск, ул. Никитина, 4
Тел.: (3822)53-23-78

Отпечатано в полном соответствии
с качеством представленных диапозитивов
в ОГУП «Асиновская типография»,
г. Асино, ул. Проектная, 22