

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ануфриев С. В иллюзии представлений паука // Кабинет: картины мира. СПб.: Инапресс, 1998. С. 205–213.*
2. *Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. М.: Русские словари, 1997. 416 с.*
3. *Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 264 с.*
4. *Дридзе Т. М. Информативно-целевой анализ содержания текстовых источников // Методы сбора информации в социологических исследованиях. М.: Наука, 1990. Разд. IV. Гл. 5. С. 85–102.*
5. *Карих Т. В. Коммуникативно-познавательная модель овладения технологией текстовой деятельности. М.: Тезаурус, 2005. 184 с.*
6. *Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 238 с.*

## REFERENCES

1. *Anufriev S. V illuzii predstavlenij pauka // Kabinet: kartiny mira. SPb.: Inapress, 1998. S. 205–213.*
2. *Vezhbickaja A. Jazyk. Kul'tura. Poznanie: Per. s angl. M.: Russkie slovari, 1997. 416 s.*
3. *Dridze T. M. Tekstovaja dejatel'nost' v strukture social'noj kommunikacii. Problemy semiosociopsihologii. M.: Nauka, 1984. 264 s.*
4. *Dridze T. M. Informativno-celevoj analiz sodержaniya tekstovyh istochnikov // Metody sbora informacii v sociologicheskikh issledovanijah. M.: Nauka, 1990. Razd. IV. Gl. 5. S. 85–102.*
5. *Karih T. V. Kommunikativno-poznavatel'naja model' ovladenija tehnologiej tekstovoj dejatel'nosti. M.: Tezaurus, 2005. 184 s.*
6. *Haleeva I. I. Osnovy teorii obuchenija ponimaniyu inozazychnoj rechi (podgotovka perevodchikov). M.: Vysshaja shkola, 1989. 238 s.*

*И. С. Аврамкова*

## К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

*Автор анализирует изменение социальной роли образования, выявляет составные части системы образовательного кризиса, ставит задачу поиска новой парадигмы образования, предполагающей: обеспечение устойчивого развития общества и творческих способностей личности; совершенствование форм и методов передачи знаний, инновационных образовательных технологий, механизмов финансирования; наращивание новых отраслей знаний; повышение статуса учителя в обществе.*

**Ключевые слова:** синдром кризиса в образовании, модернизация образования, ригидность системы управления образованием, национальная образовательная стратегия, гуманитаризация образования, образовательные запросы, статус учителя в обществе, система культурно-ценностных ориентаций, педагогика искусства, личностно ориентированное обучение.

*I. Avramkova*

## ON EDUCATIONAL CRISIS IN CONTEMPORARY RUSSIA

*The change of the social function of education is analyzed, the components of the system of the educational crisis are described as related to the devaluation of traditional social values, revision of the very mission of education, loss of habitual knowledge transfer models, entry of Rus-*

*sia into the European educational space, implementation of multi-level training and tensions between educational system and labor market.*

*The goal is set for searching for a new educational paradigm which would provide sustainable development of the society and personal creativity, improve the forms and strategies of knowledge transfer, educational innovations and financing facilities; enhance the new branches of learning, and raise the social status of teacher.*

**Keywords:** education crisis syndrome, modernization of education, education management system rigidity, national education policy, educational demands, social status of the teacher, the system of cultural values orientations, arts pedagogy, learner-centered teaching.

Кризис современной системы образования — одна из наиболее острых и злободневных тем, обсуждающихся на страницах российской и зарубежной печати. Сам факт кризиса признается практически всеми, как отечественными специалистами, так и их зарубежными коллегами. Различия могут иметь место в зависимости от состояния дел в той или иной стране, той или иной образовательной структуре. «В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее, — констатировал на рубеже 70-х гг. прошлого века известный зарубежный специалист Ф. Г. Кумбс. — Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах — развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас» [5, с. 10].

Не меньшая обеспокоенность положением дел в современной системе воспитания и образования звучит и в высказываниях российских специалистов. Жесткая критика этой системы, относящаяся к середине 80-х гг. минувшего столетия, к периоду «перестройки», продолжается и поныне. «Ползучая» школьная реформа, осуществляемая путем внедрения случайных, непроверенных и необоснованных инноваций, не дает желаемых результатов», — пишет В. Г. Разумовский, добавляя к сказанному, что эта реформа «почти полностью лишает конкурентоспособности» наше школьное образование.

Примерно в таком же ключе критикуется российская педагогическая общественностью и образование, которое получают студенты средних и высших специальных учебных заведений. Указывается в данной связи, что изменение содержания образования в соответствии с новыми историческими принципами выживания человека и социальными требованиями к человеческому, ощущается как объективная потребность уже давно и остро чуткими педагогами-экспериментаторами» [9, с. 198, 199].

Каковы же историко-генетические истоки и предпосылки кризиса российского образования, его детерминанты? (Речь в дальнейшем пойдет в основном о наших, российских проблемах; что касается образовательных проблем, существующих в Европе, США и других регионах мира, эта тематика бесспорно интересна, но она предполагает иной ракурс исследования).

И еще вопрос: в чем, собственно, находит выражение кризис, какова его симптоматика, его отличительные черты и свойства?

Попытаемся вначале ответить на вопрос «в чем» (это более актуально и практически значимо), а затем уже вернемся к вопросу о том, каковы предпосылки и причины ситуации, сложившейся в отечественном образовании на рубеже XX–XXI вв.

Российские специалисты — ученые, педагоги-практики — многократно анализировали синдром кризиса в образовании, высказывая при этом различные, подчас совпадающие, а в иных случаях расходящиеся суждения и точки зрения. Если обобщить и

аккумулировать наиболее распространенные среди них, то в числе важнейших и очевидных «показателей» кризисного состояния российского образования, его атрибутов, окажутся следующие.

Неудовлетворительный уровень подготовки выпускников российских учебных заведений к тем реалиям, с которыми им приходится сталкиваться по окончании учебы, тем требованиям, которые предъявляет к ним будущая деятельность. «Образованный человек, указывает В. М. Розин, это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков человека. Нужно, чтобы образованный человек был готов к испытаниям, иначе как он может способствовать преодолению кризиса культуры» [10, с. 7].

Отсутствие четких и определенных целей в воспитании и обучении; расплывчатость аксиологических ориентиров в работе с молодежью, фактическое отсутствие твердых и последовательных установок на формирование у нее морально-этических начал, духовного потенциала. Иными словами, идейно-нравственный вакуум, характеризующий современное российское образование, является логическим следствием краха идеологических доктрин, господствовавших на протяжении ряда десятилетий в нашем социуме. «Совершенно очевидно, пишет Б. С. Гершунский, что, не определившись в целях, иерархической структуре образовательного целеполагания, не удастся с должной логической последовательностью и преемственностью вести аргументированный, доказательный поиск всех остальных содержательно-процессуальных и организационно-управленческих компонен-

тов образовательной деятельности. Иными словами, не обозначив целей образования, невозможно, да и бессмысленно искать средства достижения этих целей» [2, с. 101].

Расхождения, и весьма существенные, в жизненных воззрениях, позициях, в ментальных основаниях у поколений «отцов» и «детей», несовпадение их взглядов на «картину мира», в оценках и суждениях о ней; ослабление взаимопонимания и духовных взаимосвязей между разными генерациями российского общества, нарастание противоречий между ними. Нельзя не видеть, что в этой ситуации межличностные, интерактивные контакты между учителями и учениками, преподавателями и студентами нередко «сходят на нет», что существенно снижает эффективность учебно-воспитательных процессов.

Все это также является одним из атрибутивных свойств и примет нынешнего кризисного состояния российского образования.

Ригидность системы управления учебными заведениями; унаследованный от прошлого принцип жесткого администрирования и централизации рычагов управления в руках «вышестоящих инстанций» (административного аппарата). В широких педагогических кругах усиливается «неудовлетворенность состоянием управления и понимание необходимости его модернизации <...>. Ситуация, складывающаяся в управлении, грозит сделать неэффективными все усилия, предпринимаемые для реформирования российской системы образования <...>. Без профессионализации управления образованием на современной научной базе снова придется «преодолевать трудности», которые нами же будут порождаться» [6, с. 12–14].

Солидарны с В.С. Лазаревым и многие его коллеги. Управление образованием в России требует «реальной, а не декларируемой смены принципиальных установок и формирования новой управленческой культуры» [8, с. 24].

Свобода действий (разумеется, в разумных границах и пределах), предоставляемая учебным заведениям разных уровней, естественно, чревата какими-то заблуждениями и ошибками «на местах». Но, во-первых, не гарантированы от спорных решений и административно-управленческие инстанции, свидетельством чему являются некоторые инициативы и нововведения последних лет, связанные, в частности, с переходом к 12-летней школе, с введением ЕГЭ, и др. Во-вторых, свобода действий, поисков, самостоятельных подходов к решению принципиально важных (а не частных!) профессиональных проблем, — первоочередное и обязательное условие творчества преподавательских коллективов, людей, входящих в эти коллективы. Отсутствие такой свободы — одна из причин возникновения кризисных ситуаций, и не только в сфере образования.

Нарушение баланса между гуманитарной и технократической составляющими в современном образовании; очевидный крен в сторону последней. И, как следствие, все более увеличивающийся их отрыв друг от друга.

Аналогичные процессы, судя по зарубежным источникам, происходят и на Западе, в образовательных системах большинства развитых стран. В контексте времени, в условиях стремительного технического прогресса (а также ряда других обстоятельств — экономических, политических и т. д.) тенденции такого рода вполне объяснимы. Однако объяснение, выявление причин — это только объяснение, и не более. А причинам сопутствуют следствия. Следствием приоритета технократического мышления в образовательных процессах является, по справедливому замечанию В. П. Зинченко, утверждение на ведущих позициях такого мировоззрения, «существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами <...>. Для технократического мышления не существует категорий

нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства», для него характерен «взгляд на человека как на обучаемый, программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность...» [3, с. 90, 91].

Характеристика, данная В. П. Зинченко технократическому мышлению, как нетрудно видеть, является предельно жесткой, полемически заостренной. Признавая в целом обоснованность позиции выдающегося российского ученого-гуманиста, разделяя его тревогу, не будем, впрочем, забывать и того, что технократическое мышление лишь некая, хотя и существенная часть (структурный компонент) самосознания человека, его внутреннего мира, его «Я-Концепции»; и что мышление и мировоззрение — не синонимы; и что обладатель такого типа мышления не обязательно чужд категориям нравственности, совести, морально-этическим качествам и свойствам, примеры чему достаточно часты.

Несовременность, недостаточная эффективность многих распространенных в широкой практике преподавания методических подходов, основанных на принципе: учитель передает, сообщает, транслирует знания — ученик воспринимает, запоминает, усваивает их. Отечественными и зарубежными критиками этой методики подчеркивается: овладение знаниями только тогда обретает смысл, когда вводятся в действие когнитивно-творческие механизмы, активизируются процессы мышления. Иными словами, информационно-транслирующая парадигма образования, основывающаяся исключительно на сообщении знаний, на трансляции информационных массивов, накопленных к сегодняшнему дню каждой из учебных дисциплин (прежде всего в вузах) — эта парадигма, повторим, характеризуется все более снижающимся «коэффициентом полезного действия». «Если мы будем обучать знаниям, дисциплинам, предметам, — это тупик, — считает В. М. Ро-

зин. — Конкретные знания, конкретные теории — этому человек должен учиться сам... Нужно учить не знаниям, а готовить человека к жизни. Короче, нужно переходить к принципиально другим типам содержания и другим целям образования» [10, с. 9].

Готовить человека к жизни — формулировка слишком расплывчатая, чтобы опираться на нее в научно-теоретических исследованиях. В.М. Розиным имелось в виду — и это, кстати, специально разъяснялось им, — что реальная действительность неизбежно выдвинет перед молодым человеком такие задачи, такие «проблемные ситуации», с которыми можно будет «справиться» лишь на основе новых, специально приобретенных по данному поводу знаний и умений.

Учить учиться — таков смысл, такова дефиниция тезиса «готовить человека к жизни». Учить старшеклассника, студента самообразовываться — в этом, можно сказать, веяние времени, одно из важнейших требований его. К сожалению, оно подчас не принимается во внимание, не оказывает заметного воздействия на деятельность многих педагогов-практиков — в чем и кроется одна из причин феномена, именуемого кризисом современного образования.

Разобщенность, рассогласованность учебных дисциплин, входящих в образовательное пространство; мозаичность, дисперсность общей картины образования, что характерно для современной России. Сказанным констатируется отсутствие видимых связей между теорией обучения и практикой, когда, с одной стороны, наличествует всесторонне разработанная — еще десятки лет назад — концепция межпредметных связей в обучении (в настоящее время трансформировавшаяся в концепцию системно-интегративных связей), с другой стороны, действует «де факто» практика обособленного, локального изучения отдельных дисциплин, не вписывающаяся в «сложную иерархию соподчиненности и преемственно-

сти целевых установок образования в целом... Это как раз тот случай, когда «за деревьями не видят леса» <...>, когда «усилия по разработке обобщенно понимаемой педагогической системы, и участие педагогов в конкретном педагогическом процессе просто лишаются своего высшего смысла и превращаются, по существу, в некое мероприятие локального, во многом ремесленного, исполнительского характера [2, с. 102, 103].

Можно утверждать, что кризис не отступит, пока молодежь будет, по-прежнему, выходить неподготовленной к многогранной, динамично-изменчивой деятельности в рамках своей профессии; пока «винегрет знаний» все также будет заменять в головах молодых специалистов комплексы обобщенных, универсальных знаний, помноженных на готовность и умение самостоятельно двигаться, обучаясь и перестраиваясь по ходу дела, в тех направлениях, на которые указывают реалии окружающей действительности и все тот же «рынок труда».

Снижение качественного уровня научно-педагогических исследований, в частности, в области кандидатских и докторских работ, на что с тревогой указывают ведущие российские специалисты [11, с. 5]. Мелкотемье, банальность проблематики, дефицит методологической и опытно-экспериментальной культуры, дублирование основных теоретических положений и гипотез (доходящее подчас до границ плагиата), псевдонаучная стилистика изложения материала, неумелое обращение со специальной терминологией, с так называемым понятийным аппаратом; короче, дилетантизм в различных его формах и проявлениях — таков далеко не полный перечень недостатков и «узких мест», присущих значительной части созданных в последние годы диссертационных работ. Это, к сожалению, не мешает последним благополучно финишировать, — несмотря на постоянно возрастающее число сугубо формальных, процедур-

ных барьеров, — а их авторам обретать искомые степени кандидатов и докторов наук.

Разумеется, низкий научный уровень ряда диссертационных работ по педагогике и психологии сам по себе не является прямой и непосредственной причиной кризиса системы образования в современной России. Но то, что эти работы отражают в определенной степени общее состояние дел в соответствующей сфере, выступают своего рода индексом в сложившейся ситуации — сомнению не подлежат.

Недостаточное финансирование научных и учебно-образовательных структур, в результате чего возникают: во-первых, серьезные кадровые проблемы (как в школах, так в средних и высших учебных заведениях страны), во-вторых, проблемы технологического свойства, проистекающие в ряде случаев из-за отсутствия в учебных заведениях современных ТСО в том объеме и составе, которые необходимы для повышения эффективности учебно-образовательного процесса.

Следует подчеркнуть, что именно неудовлетворительное финансовое обеспечение является одной из главных причин невысокого статуса учителя в современном российском обществе.

Можно было бы упомянуть и о других причинах, влияющих прямо или косвенно на неблагоприятную ситуацию в отечественном образовании. Интеллектуальные потери, связанные с так называемой «утечкой умов» за рубеж; необходимость для значительной части студенчества трудоустроиваться задолго до окончания учебы, сочетать работу с занятиями в колледжах и вузах, что не может не сказываться отрицательным образом на результатах обучения; неоправданно большое количество вузов, многие из которых распахивают двери практически перед каждым, кто выражает желание стать студентом (причем, само обучение по своим качественным показателям отнюдь не всегда отвечает современным требованиям) и т. д.

Перечень показателей, свидетельствующих о сложной, противоречивой ситуации в российском образовании конца XX — начала XXI в., нетрудно было бы расширять и умножать. Естественно, со стороны специалистов (педагогов, психологов, социологов, представителей других наук) поступали и продолжают поступать разного рода предложения, касающиеся вывода отечественного образования из полосы кризиса. При всем их многообразии и разбросе мнений, можно выделить несколько групп, стягивающих к себе близкие, во многом совпадающие суждения и предложения. Укажем на некоторые из них.

Реформы в области образования должны исходить не только из интересов и, соответственно, подходов государства и подотчетных ему организаций ведомств; необходимо учитывать интересы и других «заказчиков» образовательных нововведений и реформ: учащихся, учителей, учебных заведений среднего и высшего звена. Сегодня как никогда актуально требование — удовлетворять образовательные запросы и потребности конкретных людей, тех, на кого, собственно, и должна быть ориентирована образовательная система, для кого она и существует. «Нужны способы обеспечения учащихся условиями реализации их индивидуальной образовательной траектории, технологии выбора и осуществления ими профильного обучения, требуется введение в учебный процесс ученического портфолио и т. д.» [13, с. 94].

Необходимо, иными словами, изучение, объективная оценка и по возможности реализация пожеланий и устремлений субъектов образовательного процесса, нужен учет их запросов при выработке национальной образовательной стратегии.

Со стороны многих «заинтересованных лиц» — учащихся, их родителей, учителей-практиков — периодически раздаются призывы к пересмотру состава учебных дисциплин, входящих в учебные планы школ, училищ, колледжей, вузов. Некоторые из

них, по мнению учащейся молодежи (это подтверждают специальные опросы), можно расценивать, по меньшей мере, как не-обязательные, отнимающие учебное время, которого и так в обрез, у дисциплин более важных и нужных. В то же время высказываются мнения (В. А. Разумный и др.), что несомненную пользу современным молодым людям могла бы принести такая дисциплина как эвристика (наука о природе и структуре творческого поиска), потенциал которой в современной учебно-образовательной практике используется далеко не полностью.

Говоря в более общей форме, вопрос о содержании, предметном составе учебных планов российских школ, училищ, колледжей, вузов, о спектре учебных дисциплин, предлагаемых в обязательном порядке для изучения и сопутствующих ему контрольно-проверочных мероприятий, — этот вопрос является производным от кардинального вопроса о выходе отечественной системы образования из кризисного состояния.

Далее. Вряд ли можно считать нормальным недостаточное внимание административно-управленческих «верхов» к позициям и оценкам представителей науки — дидактов, историков педагогики, методологов, психологов, социологов, культурологов и др. Наука, как известно, наряду с передовой практикой не только генератор новых идей в педагогике, не только «поставщик» прогрессивных способов совершенствования познавательных процессов, но и своего рода «контролер» целесообразности и реальной продуктивности этих способов. Между тем роль педагогической науки и ее представителей в процессах реформирования российского образования не столь значительна, как могла и должна была бы быть. Так, за последние годы в стране было предпринято несколько важных образовательных инициатив. Курс на 12-летнее обучение в школе; реализация плана профилирования ряда учебно-образовательных структур [4]; введение ЕГЭ; утверждение «де факто»

формулы «бакалавриат — магистратура», действующей одновременно и параллельно с традиционной вузовской формулой «специалитета», и др. — таковы некоторые наиболее существенные из этих инициатив, принадлежащих в основном административно-управленческим инстанциям.

Не рискуя впасть в преувеличение, можно сказать, что речь в данном случае идет о «глобальном», многофакторном процессе реформирования отечественного образования. Естественно, что мероприятия такого рода требуют серьезного научно-педагогического и социально-психологического обоснования. Однако «состояние и научное обеспечение этого глобального процесса оставляют желать лучшего, — свидетельствует А. В. Хуторской. — <...> Собственно педагогические основания (его) учтены в недостаточной мере» [13, с. 4, 96].

Вывод из сказанного очевиден.

В последние годы много и справедливо говорится об изменениях, которые произошли и продолжают происходить в сознании и мировосприятии современной российской молодежи. Изменились ее взгляды, жизненные позиции, ценностные ориентации; изменилась, и заметно, ее ментальность как совокупность социокультурных установок, определенных отношений к окружающей среде. В условиях коммерциализации и маркетизации, захвативших прочные позиции в обществе (во всяком случае, в значительной его части), не могла не претерпеть определенных изменений и мотивационно-потребностная сфера молодых людей, их стратегические цели, задачи, смыслообразующие установки, их взгляды на традиционную систему социальных взаимодействий. Естественно, все это нашло свое отражение — прямое или косвенное в данном случае не столь существенно — и в области образования. «К сожалению, смысл современного нам мира, несмотря на огромное количество работ экономистов, философов, социологов, историков, обозначающих его как глобальное сообщество,

ведущих речь о переходе к постцивилизации <...> — этот смысл до сих пор не раскрыт в своей содержательной характеристике.

Но что чрезвычайно важно, в принципиально изменившемся мире безусловно изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека, а об изменениях его мы знаем еще меньше» (Д. И. Фельдштейн) [1, с. 20, 21].

Современной системе образования вряд ли удастся выйти на новые рубежи, если по-прежнему не будет ответов на вопросы — что представляет собой новая генерация молодежи, каков ее социально-психологический облик, в чем отличия от поколений «отцов», какими мотивами и аксиологическими приоритетами определяется жизнедеятельность молодых людей, что для них приемлемо, а что — нет.

Информация такого рода нужна не только педагогам-практикам и родителям; она должна учитываться и теми, кто планирует дальнейшие структурные изменения и коррекции в отечественном образовании.

Специалистами нередко констатируется явная недостаточность «эмоциональной составляющей» в процессах обучения. Практически не вовлекаются в действие «механизмы» фантазии и воображения; под нагрузкой оказываются главным образом интеллектуальные потенции учащихся, их способности к дискурсивному (логическому) мышлению, мнемические данные. Отсюда критикуемая многими неполноценность, односторонность когнитивных операций в обучении, что, естественно, влечет за собой весьма негативные последствия для молодых людей, их всестороннего, гармоничного развития. «Эмоции представляют собой важную, выразительно яркую и значимую сторону исконной, атрибутивной субъектности психического образа мира», поэтому «развитие эмоциональной сферы необходимо каждому человеку для полноценной жизни в обществе, адекватного отношения к другим людям и самому себе...» [12, с. 264].

В этой связи трудно объяснить недостаточное внимание некоторых деятелей отечественного образования к дисциплинам художественно-эстетического профиля — музыке, изобразительному искусству; непонимание важности этих дисциплин в процессах духовного, морально-этического воспитания молодежи. Ориентируясь на некоторые образовательные подходы, имеющие место за рубежом, люди, стоящие у руля отечественной учебно-образовательной системы (как высокопоставленные чиновники, «аппаратные работники», так и иные директора школ), игнорируют ту важную роль, которую играет «педагогика искусства» в формировании культуры школьников, студентов, примером чему служат такие страны, как Германия, Франция, Япония, Южная Корея и др.

Одним из путей выхода из нынешнего кризиса, полагают многие, может стать поворот в сторону гуманитаризации образования (разумеется, при сохранении тех позиций, которые завоеваны «сильными науками» (к числу «сильных» относят физико-математические и некоторые другие науки. — *И. А.*) и соответствующими учебными дисциплинами). Выход в большей многоаспектности образовательной практики, ее гармонично сбалансированном воздействии на «ум и чувства», на рационально-логические и эмоционально-чувственные начала в психике учащегося. Однако этот призыв будет носить сугубо декларативный, «лозунговый» характер, пока дисциплины художественно-эстетического цикла не займут достойного места в целостной структуре учебно-воспитательной работы, проводящейся в российской школе.

Рекомендации относительно выхода отечественного образования на новые рубежи, модернизации его основных, ведущих компонентов, равно как и конкретные советы, касательно преодоления имеющихся недочетов, ликвидации «узких мест» и т. д. слишком многочисленны и разноплановы, чтобы перечислить все, без исключения.



Поэтому повторим в сжатом, конспектированном виде некоторые наиболее существенные из имеющихся пожеланий и рекомендаций, с учетом того, что о многом речь уже шла.

Итак, в сложившейся ситуации необходимо сделать следующее.

Усиливать курс на самообучение, саморазвитие учащихся — как школьников (принимая во внимание, естественно, возрастной фактор), так и студентов средних и высших учебных заведений. Исходить из того, что соответствующую способность надо целенаправленно и последовательно формировать, выстраивая в русле этой задачи учебно-образовательный процесс.

Приучить учащихся к рефлексивным действиям, связанным с самоанализом, самоконтролем, самокоррекцией.

Поднимать престиж Учителя (преподавателя), находящийся в данное время на недопустимо низком уровне; принимать эффективные меры по повышению статуса учителя в обществе, улучшать его финансовое обеспечение.

Одновременно следует решать комплекс задач, связанных с повышением квалификации учителей, углублением их компетенции, улучшением качества деятельности.

Совершенствовать технологии учебно-воспитательной работы, ставя во главу угла принцип личностно ориентированного обучения, сопрягающий учебный материал с личным опытом ученика, стимулируя его интерес, его познавательную активность в отношении проблем, которые в данный момент выступают предметом обучения.

Способность учащегося накапливать опыт познавательной деятельности, ассимилировать его, опираться на него и означает, по сути, реализацию принципа личностно ориентированного обучения.

Активизировать усилия теоретиков и практиков (педагогов, социологов, психологов), направленные на познание социально-психологических особенностей и свойств современной генерации российской моло-

дежи, осмысление тех изменений, которые произошли в последние десятилетия в ментальности подростков, юношей и девушек, их мотивационно-потребностных ориентирах, их отношении к старшему поколению, к социуму в целом. Не зная современного учащегося, его возрастных изменений, не понимая тех знаковых метаморфоз, которые произошли в его экзистенциальной среде, его мироощущении, его аксиологических приоритетах, — определить в содержании и формах обучения, оптимизировать их весьма затруднительно.

В рамках профильного обучения следует готовить будущего специалиста к вполне возможному в современных «рыночных» условиях изменению траектории его деятельности. По справедливому замечанию Н. С. Автономовой, педагогика должна быть направлена на то, чтобы сделать из молодого человека высококлассного профессионала, но, одновременно, способного при необходимости к выходу за пределы своей профессии и освоению новых видов деятельности. «Учить и переучиваться всю жизнь» (цит. по: Педагогика. 2008. № 1. С. 9. — *И. А.*), призывает Н. С. Автономова представителей различных специальностей и с этим нельзя не согласиться. Правда, с единственным уточнением: не «переучиваться» (слово «переучиваться» включает в себе несколько иной смысловой оттенок, нежели тот, который требуется в данном случае), а, не переставая учиться, пополняя и обогащая багаж своих знаний и умений, расширяя и углубляя сферу своего опыта.

В заключение спросим себя: как, собственно, следует относиться к кризису отечественного образования? Правомерна ли, оправдана ли сугубо негативная его оценка?

Да, кризис налицо. Упоминания о нем встречаются во множестве материалов в прессе, публичных докладов и проч. Цитируются определения кризиса, содержащиеся в справочниках и словарях: «затруднительное, тяжелое положение... резкий, крутой перелом в чем-либо...» [7, с. 271].

Российское образование действительно находится в тяжелом, затруднительном положении, совершает резкий, крутой перелом в своей истории, в устоявшихся традициях, парадигмальных подходах к процессам обучения и воспитания.

Тем не менее возможен иной взгляд на происходящее, иная его оценка. Не отрицая самого факта кризиса (это не имело бы смысла), вполне возможна иная трактовка его модуса, его роли в истории российской педагогики. Диалектика, как известно, учит, что развитие есть переход какого-либо явления, системы, социальной структуры и др. из одного качественного состояния в другое, причем сам переход осуществляется через выявление и преодоление противоречий, имеющих место на данном этапе развития. Противоречия, по Г. Гегелю, есть своего рода «мотор», приводящий в движение процессы развития; они дают импульс различным изменениям и преобразованиям, происходящим как в сфере духовного, так и материального, как в природе, так и в социальных структурах.

Примерно такую ситуацию («единства и борьбы противоположностей») можно наблюдать сегодня в отечественном образовании. XX век оставил «в наследство» много устаревших педагогических диспозиций, методологических подходов, изживших себя образовательных парадигм, которые, естественно, входят в противоречие с новыми социальными реалиями, сложившимися в стране в постсоветский период. На поверхность вышли многие болезненно обострившиеся проблемы, нерешенные вопросы, обширный спектр которых включает в себя и управление образованием, и его содержательные аспекты, и отношение к инновационным технологиям и т. д. — которые в совокупности и создали ситуацию кризиса.

Напомним, что в древности под словом кризис понимался «переходный момент» (таков был в античной Греции один из нескольких смысловых нюансов этого термина). Позднее появились новые варианты

дефиниции данного термина: «новообразование», «рождение нового». Кризис стали аллегорически определять как некие «роды», подчас трудные, болезненные (И. Г. Эренбург).

Такой взгляд на происходящее в отечественном образовании вполне оправдан. «Анализируя переживаемый Россией период, многие исследователи склонны характеризовать его как продуктивный системный кризис (выделено мной. — *И. А.*), в ходе преодоления которого отмирает старая система ценностей, норм, идеалов и вызревает новая система культурно-ценностных ориентаций, нового миропонимания и т. д. Этот кризис в полном объеме и с особой остротой проявляется в образовании», — пишет А. А. Шогенов [14, с. 17]. Без нового образа человека, — продолжает А. А. Шогенов, нового типа личности, создаваемого, в частности, в русле учебно-воспитательных и образовательных процессов, «невозможна иная культура, иное мироощущение, иное самосознание общества в быстро меняющемся мире. <...> В этом — едва ли не главный и самый сложный момент того процесса, который известен каждому как модернизация образования» [14, с. 19].

Итак, не сокрушаться по поводу кризиса в системе образования, не воспринимать его как явление отрицательного свойства, а с пониманием относиться к происходящему (оно неизбежно, как неизбежны и издержки, и заблуждения, и ошибки, допускаемые в периоды кризисов). При всем том «относиться с пониманием» отнюдь не предполагает пассивно-примирительной позиции к просчетам, допускаемым в «горниле» образовательных преобразований и реформ. Напротив, «понимать», значит, активно действовать в том направлении, которое представляется каждому специалисту (будь он теоретиком или педагогом-практиком) как наиболее целесообразное и перспективное в сложившейся ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бюллетень Высшей аттестационной комиссии министерства образования и науки РФ. М., 2010.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования. М., 1998.
3. *Зинченко В. П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление. М., 1989.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. М., 2002.
5. *Кумбс Ф. Г.* Кризис образования в современном мире. М., 1970.
6. *Лазарев В. С.* Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. 1995. № 5.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М., 1981.
8. *Поташник М. М.* Инновационные школы России: становление и развитие. М., 1996.
9. *Разумный В. А.* Драматизм бытия или обретение смысла. М., 2000.
10. *Розин В. М.* Образование в конце XX века. (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1992. № 9.
11. Современное диссертационное исследование по педагогике. Оценка качества / Авторский коллектив. Саратов, 2006.
12. *Телегина Э. Д.* Эмоции в структуре личности и поведении. «Психология», М., 2005.
13. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика. М., 2008.
14. *Шогенов А. А.* Национальная образовательная политика // Педагогика. 2008. № 5.

REFERENCES

1. Bjulleten' Vysshej attestacionnoj komissii ministerstva obrazovanija i nauki RF. M., 2010.
2. *Geršhuns'kij B. S.* Filosofija obrazovanija. M., 1998.
3. *Zinchenko V. P.* Obrazovanie. Myshlenie. Kul'tura // «Novoe pedagogičeskoe myshle-nie». M., 1989.
4. Koncepcija profil'nogo obuchenija na starshej stupeni obwego obrazovanija. M., 2002.
5. *Kumbs F. G.* Krizis obrazovanija v sovremennom mire. M., 1970.
6. *Lazarev V. S.* Upravlenie obrazovaniem na poroge novej jepohi // Pedagogika. 1995. № 5.
7. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo jazyka. M., 1981.
8. *Potashnik M. M.* Innovacionnyje shkoly Rossii: stanovlenie i razvitie. M., 1996.
9. *Razumnyj V. A.* Dramatizm bytija ili obretenie smysla. M., 2000.
10. *Rozin V. M.* Obrazovanie v konce HH veka. (Materialy «kruglogo stola») // Voprosy filosofii. 1992. № 9.
11. Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie po pedagogike. Ocenka kachestva / Avtorskij kolektiv. Saratov, 2006.
12. *Telegina Je. D.* JEmocii v strukture lichnosti i povedenii. «Psihologija», M., 2005.
13. *Hutorskoj A. V.* Pedagogičeskaja innovatika. M., 2008.
14. *Shogenov A. A.* Nacional'naja obrazovatel'naja politika // Pedagogika. 2008. № 5.

*Н. В. Клишкова*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ  
К РЕШЕНИЮ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ  
В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ**

В статье рассматриваются и обосновываются методические подходы к освоению умений разработки принципов действия современных полупроводниковых устройств в исследовательском обучении физике.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность студентов; физические принципы; оптические модуляторы; фазовый переход полупроводник-металл.