

**Глобализация и психологическое обеспечение школы в постсоветском
пространстве.**

Современные образовательные модели более или менее последовательно пытаются выразить Актуальные социо-культурные ценности: гуманизм и права человека, мобильность и гибкость мышления, приоритет информационных технологий и пропорция конкуренции-кооперации (индивидуализма-коллективизма). Естественно, что степень выраженности тех или иных ценностей в значительной степени определяется как культурно-историческим контекстом, так и экономическими показателями развития стран и регионов. Так школа в Кувейте или Саудовской Аравии, несмотря на богатейшие материальные ресурсы, всегда будет ограничена в стимулировании ценностей, противоречащих исламским традициям. В свою очередь у других стран третьего мира главным ограничителем развития образования является бедность.

На территории бывшего Советского Союза за последние годы сформировались очень разные по своим политическим системам государства, все из которых, однако, несут свой исторический шлейф. При этом их жители, судя по СМИ, или вообще не осознают этого или осознают это достаточно ограниченно. Так до сих пор широко бытуют стереотипы о прошлом богатстве и высоких ценностях, о "чувстве локтя" и "душе нараспашку". Также у подавляющего большинства не возникает сомнений, что надо жертвовать жизнью ради своей страны (Например, передача НТВ "Глас народа" с Сорокиной о патриотизме). Споры, в основном, идут лишь о том, ради какой страны стоит жертвовать жизнью.

Россия никогда не была богатой страной, если под богатством иметь в виду не совокупный ресурс, а чистый национальный доход на душу населения или, что еще важнее -социально-экономический статус большинства его жителей; в то же время большая часть ее населения никогда не ориентировалась на нравственные ценности, ограничиваясь в лучшем случае "страхом божьим". Все высочайшие достижения русской культуры связаны с деятельностью элитарных, малочисленных слоев дворянской или разночинной интеллигенции. протекавшей не столько благодаря,

сколько вопреки традициям и обычаям подавляющего большинства населения.. Подобное же можно сказать и о достижениях советской культуры.

Что касается чувства общинности (или соборности) в дореволюционной России и активно насаждаемого в советское время коллективизма, то вряд ли в реальности степень личностного самораскрытия (а не алкогольных излияний или политической критики) был в СССР выше, чем в других странах. Во всяком случае никаких научных данных на этот счет нет.

Размышления социологов на тему коллективизма в русском менталитете вряд ли могут выступать в качестве научных аргументов (Касьянова, 1994). "Чувство локтя" также можно интерпретировать не столько как внутреннюю мотивацию, сколько как привычку вынужденной скученной жизни - большие квартиры, где количество комнат было больше, чем жильцов, и дома (особенно, в частной собственности) были большой редкостью. Объективно именно такой "общинный образ жизни" породил и множество других традиций и стереотипов советского быта.

Однако, нравится нам это или нет, человечество вступило в новую эпоху - эпоху глобализации - и одна из главных примет этого процесса - мировые компьютерные сети, где нет ни политических, ни региональных границ, и каждому потребителю потенциально открыты любые источники информации на земном шаре и в освоенном космическом пространстве. Большинство более богатых европейских государств уже давно пришло к пониманию этих тенденций и стало целенаправленно создавать новую Единую Европу.

Путь этот длителен и по-разному трудоемок для разных государств, что приводит к разным темпам интеграции и избирательной кооперации, но альтернативы этому процессу реально не видно. Сегодня даже такие изоляционистские государства как Албания и Северная Корея все больше и больше приоткрывают свой "железный занавес". Даже такое ортодоксальное движение как афганский Талибан готово отдать своего "крестного отца" Бен Ладена в обмен на международное признание.

Естественно, что "первую скрипку" в процессе глобализации играют США и их партнеры по "большой семерке", и это вполне закономерно, ибо в эпоху великого противостояния двух систем относительный паритет сохранялся лишь за счет того, что

большая часть ресурса СССР уходила на военные нужды. Жителям лишь оставалась возможность стоять в очередях, копить годами деньги на поездку в отпуск на юг и ругать управдома и сантехника. Зато каждый житель знал, что мы - великая держава и с нами все должны считаться.. Это позволяло сохранять самоуважение даже при понимании всей бедности жителей и недемократичности страны.

С разрушением СССР и изменением геополитической ситуации и статус России, провозгласившей себя правопреемницей СССР (что включало как известные права, так и обязанности), существенно изменился. Это выражается на уровне обыденного сознания в стереотипе "не уважают" и в стремлении значительной части элиты еще больше дистанцироваться от этого недостижимо сытого и столь отличного от нас Запада.

Если среди элиты Балтийских стран уже до начала распада СССР явно преобладали "западники", то в остальных постсоветских государствах шла непрерывная борьба "западников" с "антизападниками", объединявшими часть псевдопатриотической интеллигенции с ВПК и бывшей комсомольско-партийной номенклатурой, не успевшей вовремя уйти в бизнес. Понятно, что если в 19 веке спор в России шел между "западниками" и "славянофилами", то в конце 20 века тот же спор должен был быть оформлен уже в другие идеологические одежды, ибо даже страны Азии, гораздо более далекие Западной Европе в историко-культурном плане, вполне успешно справились с вхождением в постиндустриальное

мировое пространство.

Все это не могло не отразиться на системе образования и ее психологическом обеспечении. Инновационные модели образования, возникшие еще в недрах советского общества как реакция на сверхцентрализацию и пассивно-механистический характер значительной части обучения ("зубрежка" и буквальное следование образцам), носили весьма утопический и умозрительный характер. Так в теории развивающего обучения в качестве панацеи от всех бед выдвигалось теоретическое, рефлексивное мышление (Давыдов, 1986), а в школе диалога культур - историко-культурная рефлексия (Курганов, 1989).

Тем самым предполагалось, что интеллектуально продвинутое новое поколение сможет по-новому подойти к решению всех насущных проблем и добиться

процветания. Ценности интеллектуального развития индивидуума, конечно, весьма выгодно отличали эти модели от традиционной конформистской государственно-центричной модели. Постепенно стали вырисовываться основные проблемы таких подходов.

Оказалось, во-первых, что воспитывать интеллектуалов новой волны должны тоже достаточно продвинутые интеллектуалы, а таких для массовой школы просто нет; во-вторых, ценности интеллектуального развития оказались далеко не единственными важными ценностями образования, причем не слишком хорошо сочетающимися с ценностями кооперации, например. В-третьих, оказалось, что продвижение в понимании несколько контрастирует с приобретением конкретных знаний и даже мотивацией к приобретению таковых, ибо не составляет особого труда проблематизировать любые знания, просмотрев по диагонали 1-2 книги по данной теме. В-четвертых, любые системные реформы требуют финансового ресурса, явно отсутствующего как в СССР конца 70-х - начала 80-х годов, так и в нынешних постсоветских государствах.

И наконец, возникает самый существенный вопрос: обеспечено ли массовое образование, стоящее перед выбором использования (или игнорирования) новых педагогических технологий в постсоветском пространстве, психологическим инструментарием, позволяющим говорить о преимуществе именно инновационных технологий? Понятно, что этот вопрос не вставал в должной мере в СССР, ибо объективные критерии никогда не являлись актуальными в тоталитарном государстве - признавать их - означало бы признать нечто более весомое, чем политика партии и правительства. В то же время на этапе распада СССР и становления новых государств образовательные инновации пробивают себе дорогу, приобретая облик самоочевидного передового опыта (Болотов, Фруммин, Хасан, 1989).

Этот вопрос касается также наиболее глубоко теоретически и методически разработанной модели развивающего обучения. Ни В.В.Давыдов, в распоряжении которого был крупнейший в СССР психологический научно-исследовательский институт, ни его последователи не приводят скольнибудь убедительных данных о превосходстве в развитии школьников, прошедших курс развивающего обучения, за исключением узкого круга весьма специфических учебных и особого рода

интеллектуальных задач (например, тесты Зака или методика "Различи слово").

Действительно ли школьники, обучаемые по инновационным технологиям, обладают лучшими социальными навыками, эмпатией, толерантностью, самооценкой по стандартным и психометрически обоснованным методикам? Не сопровождается ли это повышенной тревожностью, агрессивностью, застенчивостью и т.п.? Не способствуем ли мы формированию "новых русских", которые будут более интеллектуально решать те же задачи, с теми же приоритетами?

Что происходит с этими детьми дальше в подростковом и взрослом возрастах? Можно ли говорить о более высоком уровне социальной компетентности, мудрости и счастья тех, кто прошел в начальной школе "сквозь тернии" педагогических экспериментов? Именно это неявно предполагается авторами инновационных технологий и именно этого хотят все нормальные родители для своих детей. И хотя все эти переменные уже достаточно хорошо операционализированы в современной психологии, пока таких исследований в постсоветском пространстве практически нет.

Конечно, речь не идет о неспособности психологов на постсоветском пространстве грамотно адаптировать западные методики. С каждым годом появляется все больше хорошо оформленных методических инструментов (особенно, в центрах "Иматон" и "Когито"), некоторые из которых даже снабжены всеми необходимыми показателями достоверности, как это и принято для психометрической проверки опросных и тестовых методик в мире. Более того, в СССР и России были разработаны и вполне оригинальные и продуктивные методики (Подьяков, 1977, Л.Венгер, 1980, А.Венгер, 1989, Петровский, 1996, Петровский, Полевая, 2001). правда, без такою статистического обеспечения. Тем не менее, традиционные для советского периода тенденции самоизоляции вовсе не преодолены, что заметно по стилю тех же публикаций последних лет, по их оформлению (включая не только способ описания методов и процедуры исследования, но и оформления ссылок и библиографии).

Можно говорить о том, что попытки реального сравнения эффектов психического развития при разных моделях обучения весьма немногочисленны и

фрагментарны. Среди ранних попыток на эту тему можно отметить данные Дусавицкого о роли методов развивающего обучения для развития межличностных отношений, а среди более поздних - данные Цукерман о позитивном влиянии курса "Введение в школьную жизнь" и Поливановой с сотрудниками (Дусавицкий, 1983, Поливанова и др., 1999, Цукерман, 2000). Понятно, однако, что эти данные носят весьма предварительный, пилотажный характер и ни о каких серьезных различиях (особенно вне сферы «классического мышления») пока не говорят.

Следует сказать, что и теоретические представления о задачах психодиагностики эффективности систем обучения или носят совершенно умозрительный и псевдонаучный характер (Шевандрин, 1998, Левин, 2001), или, легко девальвируются при изменении ракурса анализа инновационных подходов (анализ школы как социального института или объекта управления) (Фрумин, 1999). Дело даже не в том, что традиции Советского времени предполагали известную оторванность теории от практики и, следовательно, безответственность теоретизирования. Почему и в современном обществе игнорируется фундаментальная задача отслеживания инновационного опыта в образовании, решение которой только и может объективно аргументировать необходимость целевого финансирования инновационных проектов и технологий? Каковы причины такого положения?

Во-первых, увеличение плацдарма инновационных технологий не лишает их статуса "эксперимента", "пробы", особого уникального предприятия, которое требует слишком большого набора специальных условий и факторов, малодоступных строгому контролю, а значит и несравнимых друг с другом, и с традиционными моделями образования. Во-вторых, идеология созидания, проектирования в значительной степени девальвирует традиционный научный констатирующий подход, заменяя его формирующим подходом, хотя даже абсолютные сторонники гуманитарного подхода признают, что констатация должна опережать формирование (Зинченко, 1998). Понятно при этом, что любая констатация предполагает оказание влияния, также как и формирование констатирует соответствующую зону ближайшего развития. В-третьих, для проведения серьезного сравнения образовательных систем необходимы длительные исследования достаточно больших выборок, что требует значительных финансовых затрат с весьма отсроченным эффектом. Наконец, в-четвертых, необходимы

образованные по мировым стандартам психологи, которые могут эту задачу решить. Вовсе не умаляя значения важнейших трех первых факторов, хотелось бы остановиться здесь на последнем

Западное общество достигло благосостояния путем многовековой борьбы самых широких слоев населения за свои экономические и гражданские права. В процессе этой борьбы были разработаны инструменты разрешения конфликтов, одним из которых в Новое время стала наука, обладающая средствами объективного установления истины. Колыбелью и субстанцией науки стали средневековые университеты, превратившиеся в Новейшее время в фабрики по производству нового знания. Наука исходно имела интернациональный характер и была направлена на создание универсальных инструментов измерения, описания и объяснения всех аспектов и сфер реальности.

Кстати попытка в СССР отделить научно-исследовательские структуры от вузов носила весьма реакционный характер, отвечающий лишь требованиям ВПК и приведший к общему снижению уровня преподавания и обучения в институтах и университетах. Не секрет, что значительная часть научно-исследовательских институтов работало по закрытой военной тематике, а большая их часть была просто закрытой, обозначенной лишь номерными "ящиками".

Естественно, что та часть психологии, которая не работала на нужды ВПК или престижа государства (как например, психология спорта) финансировалась по остаточному принципу. Это относилось и к науке и к научному образованию. Значительную часть программы занимали схоластически построенные курсы (т.е. наборы конвенциональных высказываний, построенных лишь на условных дефинициях и прикрытых авторитетами как фиговыми листьями), а хорошие ученые вынуждены были ограничивать себя лишь реализацией достаточно академических задач ("глаголом жги сердца людей", т.е. будить мысль, рассказывая о деяниях и идеях прошлого). Правда, и в советское время в Ленинградском университете учили пользоваться адаптациями зарубежных тестов, справедливо полагая, что без таких инструментов высказывания психологов не будут ничем отличаться от высказываний астрологов или гадалок.

Приблизилось ли за последние 10 лет образование психологов в университетах постсоветского пространства к мировым стандартам ? Для более взвешенного и

серьезного ответа требуется специальный анализ учебных планов и программ сотен университетов и институтов, где сегодня готовятся психологи. И решить такую задачу под силу лишь с использованием базы данных национальных аттестационных и лицензионных структур.

В то же время, не исключено, что косвенный ответ на этот вопрос можно дать, судя по публикациям в периодической печати, ибо ознакомление коллег с особенностями профессионального опыта (в том числе и опыта образовательного) входит в обязанности профессиональных психологов, уже судя по содержанию этических кодексов.

Опираясь на эти данные, можно дать лишь весьма уклончивый ответ. Программы представляются более прикладными и прагматичными, более ориентированными на профессиональную, а не на академическую подготовку. В то же время резкое усиление в освоении психотерапевтических и групповых методов контрастирует с овладением исследовательским инструментарием, что за пределами постсоветского пространства составляет "ядро" профессионализма и закладывается на самых ранних этапах университетского **научного образования**. "Know-how" в контексте **научного образования** и означает владение инструментами объективного познания, позволяющими как оценивать достоверность полученных фактов и теорий, так и получать новые факты.

Глобализация информационного и образовательного пространства несет в себе не только плюсы, конечно, но и минусы, ибо в страны "третьего мира", а к таковым пока принадлежат все государства бывшего СССР, в основном, экспортируется товар уже "не первой свежести", а зачастую и просто некачественный.

Более того, даже людей, читающих современные западные профессиональные тексты, не удовлетворяет теоретический "выход" подавляющего большинства этих текстов. Это также вызывает негативную реакцию людей, воспитанных на "идейных" подходах к науке. Действительно, картина современной науки создает впечатление громадного эмпирического муравейника, строящегося без общего представления и идеи. По поводу чего А.Н.Леонтьев и замечал: "Гора родила мышь".

Когда-то я полностью разделял этот скепсис и был убежден, что бесконечные таблицы и графики в зарубежных исследованиях - ничто, по сравнению с качественным

анализом и глубиной мысли аналитика. С возрастом приходит понимание того, что качественный анализ может давать что-то серьезное и объективное, лишь опираясь на количественный анализ, ибо только последний дает нам точные и однозначные данные. Все остальное, к сожалению, лишь наши размышлизмы, т.е. спекуляции по поводу, которые конечно, могут быть очень остроумными и провидческими, но основанием для принятия решений об истине как в науке, так и вне ее быть не могут.

Все западные университетские учебные курсы достаточно условно и грубо можно разделить на две части : 1)пропедевтические (широкие, но поверхностные) начальные курсы (типа "Введение в психологию" или "История экономических учений"), обозначающие границы и структуру некоего специфического и хорошо организованного пространства; 2)узкопрофессиональные курсы (как правило, уже на этапе совершенного профессионального выбора). В общем виде, такая схема принципиально не отличается от организации учебного плана и в СССР. Различия обнаруживаются в другом - чему и как обучают.

Уже в пропедевтических курсах по психологии появляются два базовых блока: а)знакомство с базовым исследовательским арсеналом психологии, б)знакомство с профессиональным этическим кодексом (чаще всего последнее встроено в целый ряд пропедевтических курсов, но может быть и отдельным курсом). Это помогает студентам достаточно легко ознакомиться с "ядром" грамотной профессиональной работы психолога и использовать эти навыки в процессе всего последующего обучения на семинарах и в самостоятельной учебной и исследовательской работе. *Курсы* читают лишь специалисты, обладающие признанным профессиональным опытом, далеко за пределами данного учебного заведения. В Германии, например, звание полного профессора, может получить только специалист, зарекомендовавший себя работая не менее года в одном из университетов США.

Как правило, студент, заканчивающий программу первого уровня (получая, например/ диплом бакалавра, который в США не дает право самостоятельно работать в области психологии), продолжает учиться на следующем уровне в другом университете (получая диплом магистра, дающий право практической профессиональной деятельности), а при желании сделать академическую карьеру - продолжает учиться и работать над диссертацией в третьем университете. Различия в программах этих

университетов могут быть очень большими и это многообразие считается весьма позитивным фактором образования как путешествия по лабиринтам науки, тем более, что узкоспециализированные курсы (а в западных программах они абсолютно преобладают на всех этапах высшего образования, исключая начальный этап) при их достаточном количестве обеспечивают достаточно плотный кругозор всех (или почти всех) достижений современной психологии. Естественно, что за пределами мировой университетской науки оказываются все работы, непереведенные на английский язык.

В отличие от постсоветского пространства контроль знаний в западных университетах носит по преимуществу письменный характер (или предполагает компьютерный вариант выполнения заданий), что усиливает ответственность студентов и обеспечивает большую объективность результата. Конечно, в этом есть и тот минус, что преподаватель упускает прекрасную возможность ближе познакомиться со студентами, но это возможно и в других формах работы на последующих этапах обучения. Одна из традиционных причин избегания письменной проверки знаний - большее и неоплачиваемое время, необходимое для проверки этих письменных работ (часто для написания такой работы на экзамене дается 6-8 часов). Т.е. базовые причины и в этом случае носят финансовый характер.

Чему надо учить студентов-психологов, чтобы они оказались способны в будущем оценивать эффективность образовательных программ? Не считая традиционных психологических и социологических курсов, необходим большой пропедевтический курс "Введение в методы психологического исследования" с основами статистики и статистических тестов и соответствующими практиками по использованию, созданию и обработке наиболее доступных методов. В том же цикле необходим курс "История образования" (а не "История педагогики") и игровое моделирование школ Древней Индии, Египта, Греции, школ Средневековья и всех последующих периодов, вплоть до XX века и советского и постсоветского периода с развернутой экспертизой регламентирующей документации на предмет как возможности реализации (т.е. можно ли было реально контролировать степень воплощения в жизнь вышестоящих указаний), так и на возможные последствия в развитии школы и в психическом развитии школьников.

И, наконец, психолог в школе "третьего мира" (претендующего на то, чтобы

стать если не "первым", то хотя бы "вторым") должен выступать не просто исполнителем индивидуальной диагностической и коррекционной работы, но и быть инициативным соучастником инновационных процессов в школе, предлагая новые формы работы с учителями, родителями и администрацией. И к этому тоже надо готовить еще в вузе, хотя формирование ценностей и инновационных установок в высшем образовании дело, как известно, не легкое (Бреслав, 1997), но необходимое. В то же время желательно, чтобы его формирование происходило не столько в организационно-деятельностных играх, сколько в реальных проектах (особенно кросскультурных), позволяющих адаптировать уже существующие исследовательские инструменты, создавать новые и сравнивать психическое развитие в разных образовательных и внеобразовательных контекстах.

Литература

1. Болотов, В.А., Фрумин, И.Д., Хасан, Б.И., (1989). Новое содержание педагогического образования: опыт реализации. В сб. В.В.Новичков (ред.) "Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы", ст.69-89, Москва: ВНИК "Школа".
2. Бреслав, Г.М. (1997). Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии. В сб. Д.А.Леонтьев и В.Г.Щур (ред.) Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. Москва: "Смысл", с.249-256.
3. Давыдов, (1986). *Проблемы развивающего обучения*. Москва: Педагогика".
4. Дусавицкий, А.О. (1983) Межличностные отношения в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, # 1, 58-65.
5. Зак, А.З. (1984). *Развитие теоретического мышления у младших школьников*. М.:Педагогика.
6. Зинченко, В.П. (1998). *Живое знание: психологическая педагогика*. 2-е изд.испр. и доп. Самара.
7. Касьянова, К. (1994). О русском национальном характере. М.: ИНМЭ.
8. Курганов, С.Ю. (1989). *Ребенок и взрослый в учебном диалоге*. Москва: "Просвещение".
9. Петровский, В.А. (1996). *Личность в психологии: парадигма*

субъектности. Ростов-на Дону: Феникс.

- 10.Петровский, Полевая, (2001) Отчуждение как феномен детско-родительских отношений. *Вопросы психологии, 1, ст. 19-26.*
- 11.Поливанова,Н.И., Ривина, И.В., Айсувакова, Ю.Г., Медведева, Н.К. (1999).Типы и динамика развития системности мышления детей, пришедших в школу из разных образовательных сред. *Психологическая наука и образование, 1.ст. 11-24.*
- 12.Фрумин, И.Д. (1999). *Тайны школы.* Красноярск: Изд. Кр.ГУ.
- 13.Цукерман, Г. А. (2000) *Как младшие школьники учатся учиться?* Москва-Рига: "Эксперимент".
- 14.Шевандрин, Н.И. (1998). *Психодиагностика, коррекция и развитие личности.* Москва: "Владос".
- 15.Левин, В.А. (2001). Психологическое моделирование образовательных сред. *Психологический журнал, том 21/4, ст.79-88.*