

## **ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОСТИ-ДИСКРЕТНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Непрерывное образование - очень употребляемое в настоящее время словосочетание, приобретшее уже статус идиоматического. Можно было бы и не обращать внимания на спекулятивные употребления важных понятий, если бы за ними не следовало организационно-административное решение.

Согласно последнему "пришло время создавать учебно-научно-производственные комплексы (УНПК) как образцы организационного решения вопросов непрерывного образования". На деле это сводится к достаточно простым схемам собирания под одной ведомственной крышей всех ступеней образования: от детских яслей до факультетов повышения квалификации. Например, какое-то ведомство, заботясь о нуждах отрасли в данном регионе и о развитии конкретных производств (и это понятно и правильно), сначала оказывает помощь детским учреждениям, решая прежде всего вопросы финансового обеспечения, а затем внедряется в решение вопросов содержания образования, но, конечно же, с точки зрения насущных и будущих интересов отрасли. И вроде бы это вполне стратегический подход. Но интересы отрасли, особенно там, где реализуется попытки ранней профессиональной ориентации, естественно доминируют. Это находит отражение и в достаточно искажённом, однобоко обеспеченном процессе воспитания и обучения, и в тенденциозном представлении мира профессии.

Построение отраслевых «цепочек» достаточно отчётливо представляет собой примат подготовки к определённой (отраслевыми и ситуативными потребностями) деятельности. Но здесь речь идёт отнюдь не об образовании. Понятно, что принцип непрерывности при таком подходе явно связывается не с образованием, а с определённым ограничением-захватом человека в процессе целевого формирования специалиста для технологических нужд. Так, ранний отбор детей «расположенных» к естественно-научной предметности, приводит к специально организованным занятиям, на которых эта расположенность усиливается за счёт увеличения объёмов занятий, углубления задачного материала. И это, конечно же, нельзя не сделать в ущерб другим образовательным линиям. Разумеется, диагностические характеристики ребёнка после таким образом организованных занятий почти однозначно показывают тенденции дальнейшего усиления расположенности. Это предопределяет «выбор» дальнейшего пути и специализацию ещё в школе.

Однако посмотрим внимательно: есть ли здесь выбор?

Исследования, проведённые нами на первых курсах математического факультета КГУ в течение трёх лет, со всей определённой показали, что свыше 80 % абитуриентов выбрали соответствующий вуз не «для того, чтобы...», а «потому что...»<sup>1</sup>. То есть обоснованием выбора была сравнительная оценка собственной успешности по изучаемым предметам и плюс к ней уверенность, что эта успешность действительная (актуально подкреплённая). Достаточно было на паритетных началах предложить студентам варианты другой ориентации, и, казалось бы, прочно сформировавшаяся профессиональная направленность начинала ломаться.

По нашим наблюдениям, кризис уверенности в профессиональном выборе - явление весьма распространенное, наступает обычно к концу второго курса, т.е. примерно к 19-20 годам. С точки зрения психологии возраста ничего катастрофического в этом нет,

---

<sup>1</sup> Аронов А.М., Хасан Б.И. Опыт разработки ОДИ для решения задач педагогического и учебного самоопределения// Прикладная психология. Опыт и перспективы// Красноярск, 1990.

если он можно было бы осуществить коррекцию профессионального (а, значит, во многом социального) пути. Но в нашей стране такое почти невозможно. Студенты, продолжающие занятия в вузе уже после его профессиональной дискредитации для себя, называют следующие основные причины, объясняющие собственную инерционность:

- социальное неодобрение акции «бросания» вуза; это обычно интерпретируется как существенная социальная неудача;

- немедленный призыв в армию (для мужчин) и выбытие из образовательного процесса;

- необходимость заново проходить достаточно сложные процедуры поступления в другой вуз или на другую специальность;

- надежда (небезосновательная) на возможность, получив диплом (неважно какой), работать в желаемой области, а не по специальности.

Ситуация у выпускников так называемых элитарных, специализированных, связанных с определённым вузом и даже производством школ немногим отличается от приведенной. Но именно эти школы как позитивный прототип выбраны для организовывающихся сейчас повсеместно лицеев.

Основная идея этой «новой» формы реализации принципа непрерывности до примитивности проста: сделать предопределённым и незаметным переход от общеобразовательной школы к профессиональной высшей, минуя фильтр вступительных экзаменов<sup>2</sup>.

Признавая в целом важность даже такого движения (всё-таки движение), нельзя не заметить его явный конъюнктурный характер. Ведь даже само слово «лицей» традиционно обозначает не что иное, как общеобразовательную школу. Ещё раз хочется подчеркнуть это «общее».

Попытки пристроить принцип непрерывности не к содержательным процессам, а к организационным формам объясняются, на мой взгляд, двумя причинами.

Первач из них - в исторически сложившемся с конце 20-х годов стереотипе о ранней профессиональной ориентации. Будучи оторван от научных оснований, закладывавшихся в педологии, этот стереотип самогенерализовался и «оброс» зазывающей отраслевой рекламой.

Вторая связана с тем, что принцип непрерывности необходимо не дополняется принципом дискретности. И здесь произошла явная подмена: непрерывность в современных разработках касается формы, а дискретность - содержания образования.

Ранняя профессиональная ориентация в нашей педагогической традиции совершенно очевидно не учитывает возрастные психологические особенности подростков в полной мере, т.е. то, что называется способностями в склонностями в возрастной группе 11-14 лет весьма динамично и имеет в качестве важнейших детерминант не только и не столько психогенез, сколько содержательные компоненты образовательного процесса в социальный контекст.

Защита от излагаемой здесь критики может апеллировать к попыткам организовать для детей ситуации выбора вместе с дифференциацией учебных направлений и учащихся по способностям и склонностям. Можно предполагать, что в идеологии принципы отбора и выбора как бы встречаются и действуют одновременно, в последнее время даже с доминированием (в идеологических декларациях) выбора. Однако эту апелляцию вряд ли можно принять. Ведь для того, чтобы работал механизм выбора, необходимо иметь не только набор возможных профессиональных путей, но и основания для выбора не информационного, а психологического типа. Среди наиболее распространенных вариантов ситуаций выбора для современных школьников - «выбор без остановки» в «выбор без

---

<sup>2</sup> В этой практике достаточно ярко выражена (в который уже раз) наивная надежда на то, что изменение внешней (название) или даже организационной формы (совмещение старших классов с первыми курсами высшего учебного заведения) приведёт к радикальным изменениям образовательного процесса и, как результат, - к формированию устойчивой профессиональной мотивации.

осмысления». Подобная педагогическая технология приводит лишь к образованию привычек определённых действий в определённых классах ситуаций.

Выбор - это всегда разрешение конфликта. Это всегда одновременно и предпочтение и отказ. Это всегда одновременно и принятие и реализация ответственности.

Для того, чтобы принципы отбора и выбора в профессиональной ориентации встретившись, действительно реализовывались в полной мере, необходимо предусмотреть в образовательном процессе лакуны - перерывы для рефлексивной реконструкции собственного пути и рассмотрения вариантов его перспектив. Причем последние должны содержать равносильные альтернативы. А это означает, что в содержание образования должно быть включено формирование рефлексивных умений. Это последнее неразрывно связано с конфликтами самоопределения<sup>3</sup>. В свою очередь конфликты самоопределения требуют не просто психолого-педагогического обеспечения, а буквальных временных перерывов в обычных по форме занятиях, в ситуациях же радикального выбора пути - перерывов значительных со специально организованной критикой собственных оснований и проверкой их на достаточность. Причём длительность таких перерывов пока не может быть оптимально задана и требует специального исследования (по крайней мере, так показывает нам наша практика вводных организационно-деятельностных игр).

Реализуемая в настоящее время образовательная парадигма, согласно которой ученик - всегда ведомый, фактически содержательно бесконфликтна и не предполагает субъективной ответственности ученика. Продолжение в том же духе есть путь культурной дегенерации. Попытки же «оестествить» процесс так называемого выбора в безостановочно текущей профессиональной подготовки фактически либо откладывают акт подлинного самоопределения, либо вообще его купируют. С точки зрения «охранной» психологии второе даже предпочтительнее, поскольку поздние (запоздалые) и неумелые попытки критического отношения к своему профессионализму, а вместе с тем и социальное положение весьма мучительны. Конфликтная безграмотность плюс неразвитость соответствующих психологических механизмов приводит к тому, что внезапно возникшие ситуации пересамопределения вызывают глубокие стрессы и чреваты эффективными и депрессивными состояниями, причём поведенческие линии в подобных случаях часто направлены не только на деструкцию и девальвацию образовательных процессов, но и на образы и формы социальности.

Сказанное относится прежде всего к периоду перехода от общеобразовательной школы к высшей. Принятие решения о продолжении образования должно составлять специальный акт. Но этот акт, кроме того, что он требует соответствующего времени и пространства со специально фиксированным моментом ответственности, должен иметь определённые психолого-педагогические предпосылки. То есть ему должны предшествовать подобные акты в общеобразовательной школе, но менее стратегического характера. Вместе с тем сам этот период профессионального выбора не должен восприниматься как окончательный. Это значит, что и внутри высшей школы должны быть предусмотрены «места» для рефлексивных установок и обеспечена возможность передвижения на основании коррекции профессионального выбора. Отсюда приобретают особое значение разработки в области проблематики профессионального и социального самоопределения и связанных с этим содержательных конфликтов плюс рефлексивных механизмов их решения<sup>4</sup>.

С этой позиции можно подойти и к построению содержания региональной

---

<sup>3</sup> Разрешение конфликта выбора, с принятием субъектом полной ответственности за последствия, возможно только при условии серьёзнейшей реконструкции всех оснований представленных альтернатив.

<sup>4</sup> Важно заметить, что взаимосвязь профессионального и социального самоопределения в настоящее время всё ещё мало исследованная проблема. В качестве гипотез<sup>3</sup> можно предположить, что профессиональное должно являться лишь условием и путём самореализации человеческого «Я», а не наоборот, как это обсуждается в парадигме профориентации.

образовательной политики. С одной стороны, речь идёт о развитии специальной школы, а с другой - университета.

Не требуется специального исследования, чтобы убедиться: место региона в экономической системе Союза представляет структуру его образовательных институтов и имеет форму «флюса». Это понятно, так как развитие отраслей с привязкой к сырьевой базе требует определённым образом подготовленного работника. Но следование по этому пути университетов - ошибка стратегическая. Проецирование на университет идеи ЦИПС (целевой интенсивной подготовки специалистов) грозит уничтожением самого университетского образования. В том, что в нашей стране университет по статусу и даже по содержанию программ уже почти сравнялся со специальной высшей школой, как в капле воды отражается та же идея, которая ведёт организаторов ранней специализации и обеспечивающего ее эффекта - непрерывного (по организационной форме) образования<sup>5</sup>.

Наша страна уже пережила подобный крен в 20-е годы, и последствия этого мы можем наблюдать. Уже в те годы С.И. Гессен замечал: «Чем определённое и вместе энциклопедичнее учебный план, тем менее научный характер носит преподавание. Именно индивидуализация, одинаково не совпадающая ни со специализацией, ни с энциклопедичностью, и отличает университет от специальной школы. Означая свободу духовного передвижения, свобода обучения предлагает такую организацию университетского преподавания, которая позволяет свободу передвижения в буквальном смысле слова, ту «Freizugigkeit», которая составляет завидное отличие германских университетов: это свобода перехода с отделения на отделение, факультета на факультет, из университета в университет, столь часто вызываемая внутренним развитием научных занятий. Она состоит не столько в самом праве перехода, сколько в признании всего того, что на другом факультете или в другом университете уже сделано учащимся<sup>6</sup>.

Отступление от ценностей общего образования и тенденция к специализированному грозит потерей оснований для последнего. Но, что гораздо более важно, не учитывается человеческая субъективность.

Изложенные здесь мысли вовсе не преследуют цели дискредитировать идеи дифференциального подхода, профессиональной ориентации и принцип непрерывности. Важно лишь, чтобы организационное рвение в стремление успеть за модой или решить сиюминутные (может быть, в данной ситуации и очень важные) задачи не уничтожили перспектив развития образования ни в каждом отдельно взятом регионе, ни в стране в целом. Это означает, что всякое построение модели региональной образовательной системы и деятельность по её реализации должны быть обеспечены полипрофессиональными исследовательскими работами, включающими исторический, экономический и психологический анализ. А предметом такого анализа должна быть не только местная ситуация, но и социокультурный прожект.

В качестве специального предмета исследований и разработок следует выделить содержание в формы технических пауз в образовательном процессе, которые по своему назначению, функциям, конечно же, есть особые моменты (по-видимому, ключевые) собственно образования.

---

<sup>5</sup> Такая ориентация университетов прослеживается а основном там, где они не имеют достаточно старых традиций, и касается это прежде всего восточных областей страны.

<sup>6</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Берлин, 1923. С. 295.