

УДК 316.6:378

Черемных В. Ю., Яковлев Л. С.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ТРАЕКТОРИЙ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация

В статье обосновывается значимость ориентации системы образования на формирование индивидуально-личностного развития обучающихся. Подчеркивается, что в современных условиях потребность в артикуляции траекторий личностного развития обусловлена кастомизацией производства, фрагментацией массового общества, обесцениванием видов деятельности, предполагающих возможность алгоритмизации, что предполагает рост требований к творческому потенциалу работников.

Предмет исследования: индивидуально-личностные траектории развития обучающихся в современном российском образовании.

Авторское исследование в статье представлено, как построенное на интеграции дискурсивного анализа форм общественной рефлексии современных проблем образования, фокус-групп, к участию в которых привлечены студенты вузов социально-гуманитарных специальностей и экспертных интервью с работниками сферы образования.

Осуществляется интерпретация полученных в ходе исследования эмпирических материалов. Выявлено наличие рефлексии студентами превалирования в образовательном процессе ориентаций, с одной стороны, на воспроизводство стандартизированных форм академического знания, с другой, на спонтанное развитие на-

выков адаптации будущих специалистов к действующим механизмам организации профессиональной деятельности. Фиксируется понимание участниками образовательных процессов наличия противоречий между его нормативной организацией и практиками, включая как выполнение своих функций преподавателями, так и проявление активности обучающимися. Актуализируются возможности, связанные с реализацией потенциала согласования мотиваций лиц, получающих образование, с запросами общества на подготовку специалистов через перестройку систем профориентации.

Представлены выводы и рекомендации, включающие констатацию невозможности преодоления кризиса образования вне отказа от его ретрансляционной модели; пересмотра системы ролей участников образовательного процесса и лежащих в ее основе мотиваций.

Ключевые слова: система образования, образовательная деятельность, образовательный процесс, реформирование системы образования, обучающиеся, средняя школа, высшая школа, фокус-группа, социализация, индивидуально-личностное развитие.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Источники финансирования: данная работа не имела источников финансирования.

Для цитирования: Черемных В. Ю., Яковлев Л. С. Перспективы индивидуально-личностных траекторий развития обучающихся в современном российском образовании // Вестник общественных и гуманитарных наук. 2025, Т. 6, № 2, С. 33–40.

Статья поступила в редакцию 02.07.25

SOCIOLOGY

Cheremnykh V. Y., Yakovlev L. S.

PROSPECTS FOR INDIVIDUAL AND PERSONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS' DEVELOPMENT IN MODERN RUSSIAN EDUCATION

Abstract

The article substantiates the importance of orienting the education system towards the formation of individual and

personal development of students. It is emphasized that in modern conditions the need for articulation of personal development trajectories is due to the customization of produc-

For citation: Cheremnykh V. Y., Yakovlev L. S. Prospects for individual and personal trajectories of students' development in modern Russian education // Humanities and Social Sciences Bulletin. 2025, Vol. 6, No 2. P. 33–40.

tion, fragmentation of mass society, devaluation of all types of activities that involve the possibility of algorithmization, which implies an increase in requirements for the creative potential of employees.

The author's research in the article is presented as built on the integration of discursive analysis of forms of public reflection of modern problems of education, focus groups, in which students of social and humanitarian specialties are involved and expert interviews with workers in the field of education.

The empirical materials obtained during the research are interpreted. The presence of reflection by students of the prevalence in the educational process of orientations, on the one hand, towards the reproduction of standardized forms of academic knowledge, and, on the other hand, towards the spontaneous development of adaptation skills of future specialists to the current mechanisms of organizing professional activities, has been revealed. The understanding of the participants in educational processes of the existence of contradic-

tions between its normative organization and practices is recorded, including both the performance of their functions by teachers and the manifestation of activity by students. Opportunities related to realizing the potential for coordinating the motivations of people receiving education with the demands of society for the training of specialists through the restructuring of career guidance systems are being updated.

Conclusions and recommendations are presented, including the statement that it is impossible to overcome the crisis in education without abandoning its relay model; revising the system of roles of participants in the educational process and the motivations underlying it.

Keywords: education system, educational activity, educational process, reform of the education system, students, secondary school, higher education, focus group, socialization, individual and personal development of students.

Conflict of Interest: none declared.

Funding: there was no funding for this project.

Введение

Актуальность темы определяется стремительным возрастанием значимости освоения средней и высшей школой концепций и методик образовательной деятельности, ориентированных на стимулирование и поддержку индивидуально-личностного развития обучающихся. Наша эпоха характеризуется, в существенной степени, отмиранием массовых профессий. В индустриальную эру именно они определяли развитие экономики, технологий менеджмента, стратегий продаж, потребительской культуры, социальных взаимодействий. Эффект мультипликации имел решающее значение. Важно было не только разрабатывать новые технологии, но и обеспечивать их максимально быстрое, применительно к конкурентным рынкам, опережающее внедрение в максимально широком объеме. В этих условиях кадры массовых профессий были высоко востребованы, чем и определялось построение системы образования.

В современных условиях неизбежным оказывается пересмотр ценностей, лежащих в основе концептуализации образовательных программ. Именно массовые профессии наиболее очевидно могут быть вытеснены в ходе автоматизации производства. Рутинная, типологизируемая, алгоритмируемая деятельность реализуется даже самыми примитивными моделями искусственного интеллекта лучше, чем людьми. «Живой» специалист неизбежно будет становиться «штучным товаром», потому что в рационально организованном производстве ему наиболее разумно поручать именно деятельность, в наименьшей степени подвергаемую алгоритмизации. Более того, функции контроля автоматизированных процессов, на рубеже прошлого и нынешнего веков ставшие основным содержанием работы значительного числа людей, уже сегодня более эффективно могут выпол-

няться искусственным интеллектом. Поэтому смысл в подготовке будущих специалистов сводится, по сути, к дублированию технических устройств.

Общие подходы к определению роли личностного развития в образовании поставлены: О. И. Вагановой, М. А. Абросимовой, Р. З. Бареевой [5, с. 44–49]; М. Н. Гладковой, М. Н. Булаевой, Е. А. Алешугиной [14, с. 72–75]; Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских [8, с. 11–39] как общая психолого-педагогическая задача; М. К. Акимовой, Е. И. Горбачевой – с позиций нормативного подхода [1]; Л. Х. Урусовой – с точки зрения оценки тенденций развития [15, с. 173–181].

Освещаются вопросы персонализации по отдельным направлениям профессиональной подготовки. Е. А. Александрова, М. Н. Бурмистрова, Т. Г. Фирсова [2, с. 148–166] рассматривают ее применительно к обучению педагогов; Э. Д. Алисултанова, Р. В. Юсупова, М. З. Исаева [3, с. 7] – в инженерном образовании; М. И. Колдина, Д. Э. Любченко, Ю. Д. Нагорная [9, с. 137–139] – в сфере искусств.

Описаны технологии реализации поддержки личностного развития. Т. И. Боровкова, Ц. Чжу [4, с. 163], А. Е. Метлина [11, с. 50–57] выделяют значение института тьюторства. К. Л. Полупан, А. О. Бударина [13, с. 70] дают характеристику интеллектуальной образовательной среды. Е. М. Ефимова, Д. О. Ефимов [7, с. 87–96] обосновывают перспективность сетевых моделей. Е. С. Морозевич, В. С. Коротких, Е. А. Кузнецова [12, с. 21–35] доказывают перспективность индивидуализации обучения в условиях цифровизации.

Интересный материал для компаративного анализа предоставляет Ц. Дэн [6, с. 54–63]. Сопоставляя традиционную для Китая (конфуцианскую, в своей основе) систему обучения и инновационную методику Шэнбень, он прихо-

дит к выводу, что «в традиционной системе основное внимание обращается на внешние (материальные) ресурсы, например, учебные материалы, которые полностью отрицают ведущую роль самого учащегося в учебном процессе и ориентированы на репродуктивные формы усвоения знаний... в методике обучения «Шэнбэнь» учебная образовательная программа индивидуально ориентирована, ученик является ключевым элементом образовательного процесса» [6, с. 58].

Ориентацию инновационной педагогики на комплексное развитие личности артикулируют М. Э. Кушнир, П. Д. Рабинович, К. Е. Заведенский [10, с. 30–36]. Обсуждаемая ими «модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала» интегрирует «практики развития активного образовательного поведения (образовательной субъектности) через продуктивное действие, проектное обучение, «гибкие» уроки, межпредметное обучение, а также преадаптацию школьников к инновационной деятельности» [10, с. 31].

В целом можно констатировать, что вопросы поддержки личностного развития в процессе обучения относятся к числу активно разрабатываемых. Однако не сложилось общепринятой единой концепции соответствующей деятельности; имеют место несовпадающие подходы к обоснованию ее организационных основ. Эти аспекты проблемы требуют дальнейшего изучения.

Цель: проанализировать перспективы ориентации системы образования на формирование индивидуально-личностного развития обучающихся.

Объект исследования: процессы модернизации системы российского образования.

Предмет исследования: индивидуально-личностные траектории развития обучающихся в современном российском образовании.

Методы исследования. Система образования не может быть адекватно осмыслена как автономная, подчиняющаяся лишь внутренним закономерностям. В действительности она интегрирована в сложный конгломерат социальных взаимодействий. Полноценный анализ ее проблем должен включать как внутренние, так и внешние аспекты. Поэтому программа нашего исследования включает два основных компонента.

Внешние взаимодействия, в решающей степени определяющие условия и направленность эволюции образования как социального института, изучаются посредством обращения к материалам, отражающим восприятие обществом проблем образования в рамках обсуждения этих проблем на публичных площадках, прежде всего, в сети Интернет. Основным методом в данном случае выступает дискурсивный анализ. Социальные сети, форумы, видеохостинги предоставляют некоторые возможности статистического анализа, но фрагментарные, не позволяющие выстроить

репрезентативную картину общественного мнения. Этим обусловлен выбор качественного метода исследования.

Внутренние процессы системы образования нами рассматриваются через взаимодействие их участников. Такой подход обусловлен логикой построенной нами гипотезы, артикулирующей значимость субъект-субъектных отношений в образовательном процессе. Этим обусловлен выбор методов получения эмпирических данных: фокус-группы с обучающимися и экспертные интервью с представителями преподавательского сообщества.

Результаты исследования и их интерпретация

На уровне принятия и реализации официальных решений в настоящее время реформированием затронут достаточно узкий круг проблем образования. Речь идёт об аспектах, нашедших отражение в указе Президента РФ от 12.05.2023 года № 343: внедрении трех уровней высшего образования (базового, специализированного, аспирантуры), некоторых изменениях в политике бюджетной поддержки отдельных направлений подготовки, корректировке технологий работы приёмных комиссий. При этом на первом этапе пилотный проект реформы системы образования реализуется в шести вузах; впрочем, по заявлению В. Н. Фалькова, полное внедрение новой системы завершится к концу 2026 года. Существенно, однако, не только это. Реализуемая реформа может сыграть роль триггера для перестройки системы образования в целом, но затрагивает она не все аспекты обсуждаемых обществом проблем образования.

Разумеется, изменения формата образовательной деятельности окажут, в среднесрочной перспективе, воздействие на ее содержание. Но, как замечает директор компании E-Quadrat Science & Education Егор Яблоков, программа реформы не содержит решения «фундаментальных проблем высшего образования, таких как роли студентов и преподавателей в образовательном процессе; распределения весов составляющих образовательного процесса... формирования педагогической нагрузки». Нам представляется, что он несколько упрощает проблему, акцентируя внимание на нереализованном потенциале Болонской системы. Вопрос не в том, на каких именно основаниях российская система образования взаимодействует с существующими международными институтами. В тех или иных формах такое взаимодействие всегда имело и будет иметь место в дальнейшем, суверенитет российской системы образования вовсе не обязательно означает изоляцию, а интеграция в мировое образовательное пространство само по себе не является достаточным условием ее оптимизации. Кризис образования имеет место во всем мире, и речь должна идти именно о поиске путей его преодоления.

Осмысление современных дискурсов образования определяет доминирование в нем прагматического подхода. Между тем, этот подход отнюдь не однозначен и содержит в себе внутреннее противоречие. Исходная его посылка внешне кажется бесспорной. Образование должно служить развитию человеческой личности, социализации и, одновременно, обеспечивать подготовку кадров для экономики страны. Однако эти общие принципы отнюдь не содержат в себе готовых механизмов их реализации.

В современном российском обществе достаточное влияние имеет движение в пользу реформирования средней и высшей школы. Одним из его наиболее авторитетных центров выступает движение «Родная школа», основателем и лидером которого выступает специалист в области математической экономики, популяризатор математики, видеоблогер, доктор физико-математических наук, член-корреспондент РАН А. В. Савватеев. Подготовленный им и представленный движением «Родная школа» манифест спасения массовой школы в России содержит утверждения, что «массовое школьное образование, особенно вне двух столиц, находится в состоянии прогрессирующего распада»; осуществляется «насильственное внедрение цифровых технологий в школьное образование», направленное «на решение проблемы кадрового голода школы за счет частичной или полной замены учителей «технологиями»».

Зафиксированная в манифесте позиция характеризуется тотальным негативизмом. Не совсем понятна идея «предоставления учителям официальной дисциплинарной власти» в отношении как ее характера, границ, так и механизмов. Жалобы на незащищенность педагогов против претензий родителей учеников можно понять, но такого рода проблемы не решаются единовременным волевым усилием. Фиксация в школьных уставах норм типа «учитель всегда прав» достаточно быстро заменит один тип злоупотреблений другим. Вполне очевидно, что конфликты могут решаться либо достижением взаимопонимания сторон, либо через посредничество и медиацию, иного пути нет.

В контексте реализуемого в нашем исследовании подхода важное значение имеют вопросы мотивации учебной деятельности. В упомянутом манифесте задача педагога состоит в обеспечении наилучшей организации материала, совершенствовании дидактических основ преподавания, а «не желающий учиться» ученик воспринимается исключительно в контексте девиантного поведения или массового разложения молодежи под воздействием блогеров и гаджетов. Акцент делается на «воспроизведении в современной массовой школе ключевых навыков традиционного школьного образования, удаление из массового школьного образования проектных и «системно-мыслительных» методов обучения. Эти подходы к преподаванию фактически не работают в большинстве случаев,

потому что детям просто не хватает культурного капитала для адаптации к ним», — отмечается в документе. По сути, манифестируется пораженческая позиция: раз у детей нет культурного капитала, откажемся от любых попыток его формировать, оставаясь все в том же замкнутом круге.

Внутренние процессы функционирования среднего и высшего образования обсуждались нами в ходе фокус-групповых интервью. Сценарий предполагал постановку стартового вопроса — что дала участникам школа, и дала ли что-нибудь вообще в плане знаний, умений, навыков, что-то, нужное по жизни или это просто время, которое прошло зря? Респондент И. утверждает, что дала «скорее жизненные навыки и, если это можно так назвать, умение изворачиваться». Обобщенное мнение участников фокус-группы, что «школа не этому научит, но так получилось уже в процессе».

Развитие данной мысли находим в стенограмме другой фокус-группы: «А в этом чья заслуга? Твоя или школы?» — «Окружения, может быть. Конкретные, наверное, учителя и класс», — говорит М. Существенное уточнение этого тезиса прозвучало в обсуждении в третьей фокус-группе: «Наверное, упор сейчас больше идет на сдачу ЕГЭ, а не на получение каких-то знаний. Конечно, не все 10 лет. Сначала закладывается какой-то базис, я имею в виду начальную школу и, может быть, средние классы, но потом уже в старших классах идет упор на как раз-таки на сдачу ЕГЭ».

«Возможно, окружение дало мне больше, чем школа. То есть можно туда и не ходить. В целом, думаю, да», — продолжает М. Ее поддерживает К.: «Знания можно самостоятельно как-то получить. Потому что я вот многое изучала самостоятельно». Респондент С. подтверждает: «Да, как починить что-то или там, разбор параграфа, какие-то эксперименты смотреть, чтобы понять, например, физику». — «То есть в школе эксперименты не показывали?» — «Нет, в школе их тоже показывали, но там это было как-то сложно, а потом ты открываешь видео, где за пять минут все объяснят. О, а вот это ты сюда делаешь, а потом сюда, и вот получается свет. Это было так просто, а в школе мне объясняли так сложно».

Здесь мы видим уже сложившийся новый тип отношения к образованию, с акцентом на самостоятельную работу. Нами было сделано, во всех фокус-группах на аналогичном моменте обсуждения, обостряющее, частично провокационное, замечание: «Может быть, это вина учителей?», на что следовали реплики: «Ну, может быть, и учителей...», «Может быть, потому что я дома это смотрела, а там и стены помогают. Когда ты расслабленный сидишь, не ждешь, что вот через 35 минут будет перемена, я пойду в столовую, еще куда-то, еще что-то сделаю», «Ограниченное время в школе напрягает, это как взаперти сидишь и просто ждешь, когда от звонка до звонка». Впрочем, как заявляет С.: «Меня не особо напрягал режим. Здесь наверное больше зависит от преподавателя и от учителя, если он

заинтересован и замотивирован в том, чтобы детям было интересно на его предмете, то все получается».

Респондент В. предлагает расширенное объяснение: «Сейчас, по прошествии нескольких лет, мне кажется, проблема была больше в программе. У меня сестра училась в младшей школе, и программа, которая была у меня и у неё, они очень сильно разнятся. Очень многое дано на самостоятельное изучение и на объяснение родителями. Это, скорее всего, плохо, потому что мало того, что ребенка нагружают в школе, так ему еще приходится приходить и что-то доучивать с родителями дома. То есть это двойная нагрузка, образно говоря».

Эти рассуждения показали нам интересными, и мы стимулировали их дальнейшее обсуждение ссылкой на формулу «удвоения знаний». Реакция участников фокус-групп достаточно характерна: «Нужно пересмотреть, мне кажется, программу, потому что очень многое сейчас лишнее. Например? Прочитайте те же правила, их можно намного более простыми словами передавать, нежели их выстраивают в современных учебниках». «Можно объяснять детям программу более доступным для них языком, скажем так. Вот недавно я читала правила в учебнике третьего класса, так даже я в свои 20 лет с первого раза их не поняла». «У меня есть старшая сестра, и её учебники даже по сравнению с моими были более простыми. Материал излагался кратко, но достаточно ёмко».

Респондент А. рассказывает: «Что мне дала школа? Умение дружить, умение работать в коллективе, потому что у нас в классе была атмосфера семьи, мы все делали вместе. Еще желание читать книги. Благодаря учителям, которые привили это желание, рассказывали о каких-то авторах. Также со стороны самоуправления – мы сами организовывали какие-то праздники в школе, линейки, всякие мероприятия. Еще у нас всегда спрашивали наше мнение. Так что школа позволила нам быть активными».

«В памяти осталась непредвзятость учителей. Ещё мы как-то не боялись высказывать своё мнение, если нам что-то не нравилось... Сельская школа у нас была, там все как в семье. Нас мало. В среднем в классах по десять-четырнадцать человек», – уточняет В.

Примечательно аналитичностью суждение Д.: «Мне кажется, школа как агент социализации, с одной стороны, важна, потому что там у человека формируются новые социальные связи, которые раньше он получать не мог, ни в семье, ни в садике, ни в окружении. С другой стороны, есть примеры людей, которые получали онлайн-образование, и это никак не отразилось на их способности в дальнейшем жить в обществе. А с точки зрения получения знаний, я вижу такую проблему, что не все знания, особенно в начальной школе, человек может усвоить сам. И здесь очень важным фактором является то, насколько родители могут помочь ребенку получить вот эту базу, уметь читать, писать, считать».

«Могут ли это заменить сетевые сервисы? За сетевые сервисы нужно платить, а у нас образование бесплатное. Это должны объяснять учителя, ну, если очень повезет, родители. А если ни того, ни другого нет, получается не очень хорошо», – рассуждает О.

На обсуждение в фокус-группах был непосредственно вынесен вопрос, что такое хороший учитель. Вспоминает И.: «У меня в школе было два учителя: по обществознанию и по истории. На историю очень хотелось ходить. Это был молодой учитель, он умный, знал историю, у него можно было спросить абсолютно все, даже чего нет в учебниках. Он всегда рассказывал интересные факты, давал задания, которых нет в учебниках. И у него на уроках было максимально комфортно, интересно. А учительница обществознания для меня была очень неприятна, она давила на нас. Все время повторяла «Вы не сдадите экзамен, вы не так отвечаете». В общем, переходила на личности. Мне тогда взрослые говорили, вот вы выпуститесь и вспомните ее добрым словом. Ни разу я ее не вспомнила. И даже если я прихожу в школу, прохожу мимо ее кабинета и мне неприятно».

Это развёрнутое выступление вызвало позитивные эмоции участников группы; более того, мы ссылались на него в пересказе в других группах, с тем же эффектом. Можно констатировать, что молодежь востребована педагогика сотрудничества, в то время как формальный стиль преподавания вызывает отторжение. Как говорит М., «в старших классах у нас был самый великолепный учитель математики. Всегда все объяснит, расскажет. И вежливо, не повышая голоса». Аналогичные воспоминания репрезентирует Ю.: «У нас была учитель математики, когда ты что-то не понял, спрашиваешь, она не отвечает, Ну все, продолжай дальше. Ее не очень любили. А вот учитель химии – для меня лучший учитель. Я не очень разбиралась в химии, но она всегда так понятно все объясняла. Она оставалось после уроков, тратила свое время, что все разложить по полочкам и объяснить. Но при этом была очень строгая, и хорошие оценки было трудно заслужить». «У нас учитель истории ко всем относился адекватно. Это было здорово» (В.)

Разнообразна картина представлений о мотивациях учебы: «Родители должны объяснять» (К). «Нет, скорее учителя» (В.). «Цель важна. Кому-то надо поступить в хороший вуз. Кто-то учится для красного аттестата. Помочь понять цель могут родители» (Е.). «Я очень благодарна одному учителю. Он так классно все делал, то есть и материал давал, и возможности для реализации нам давал, потому что человек был максимально заинтересован в нашем развитии. Он скучную, как скажем, форму занятий, изменял всегда» (В.). «Мне кажется, еще очень важно, какой был классный руководитель. Насколько он сплотит коллектив и насколько у него будет желание заниматься классом» (К.).

Достаточно парадоксальны высказывания о том, когда и как осуществлялся выбор места и направления продолжения учёбы: «Только в момент подачи документов». «Я увидела здание и мне оно понравилось. Меня родители привезли». «Я вообще шла подавать документы в СГУ. Потом решила пойти на остановку. Смотрю, стоит РАНХиГС. И вот я здесь». «Меня родители тоже привели». «Всегда самое главное, что привлекает: ты заходишь в приемную комиссию, как абитуриент, и к тебе проявляют много внимания». «У нас в 11 классе половина учеников начали задумываться, куда поступать» (Ю.) «Я думала с девятого класса. Я, так скажем, выбирала направление по своим способностям. И как раз, когда случился разговор про экзамены, мама хотела получать второе высшее образование, она смотрела сайт вуза. Она и предложила посмотреть направления подготовки. Я смотрю, есть организация работы с молодежью. Посмотрела информацию, посмотрела про экзамен, посмотрела проходные баллы. И решила, что оригиналы документов я отдам туда, а остальные направления – уже как получится» (И.). «Еще очень влияет на выбор, когда ты узнаешь баллы по ЕГЭ. У кого родители не могут оплатить обучение, очень зависит от баллов» (Н.)

Мы пытались уточнить, должна ли, по мнению участников фокус-групп, школа играть решающую роль в профориентации. Мнения разные: «Школа за ученика не решает». «Учитель не может брать на себя ответственность за то, что вы выбрали. Мне кажется, каждый учитель прививает просто любовь к своему предмету». «Школа может помочь в плане каких-то профориентационных мероприятий, но она все равно не решит за вас. Просто нельзя за человека решать». «Я считаю, что когда детей с седьмого класса заставляют выбрать профиль, им ограничивают траекторию выбора в дальнейшем. Это плохо, потому что получается – вот и всё. Пошёл в профильный гуманитарный класс, а у него, может способность к математике» (И.).

Не все и вузовское образование воспринимают как профессиональное. «Да просто родители заставили получить высшее образование, хоть какое-то. Нужна «корочка»» (К.). «На самом деле, смотря на одноклассников, большинство из нас уже работает по специальности. Я не могу сказать, что для них это образование было просто «лишь бы какое». У нас кто-то работает в крупных компаниях, кто-то преподаёт, по-моему (Я.). «Мне кажется, что в вузе очень важно как сами преподаватели ведут свой предмет. То есть то, как ты преподнесешь, от этого зависит, будет ли у студентов дальше желание работать по этой специальности или нет. И я бы отделила образование от социализации. Ну образование, есть образование, а вот социализация, что-то полезное для тебя, связи — это другое. Вот если профессия, так сказать, с точки зрения денег не важна и не имеет значения, то конечно, приоритеты могут стоять другие. А если на жизнь надо зарабатывать, тогда как? (Д.)

Итог мы подводили вопросом, что высшее образование

дало участникам фокус-групп. «На самом деле, это такая последовательность. После школы нужно было поступить куда-то. Я выбрала после 11-го то, что мне нравится, но в будущем я думаю, что я не буду работать по профессии, я выберу, уже задумываясь над тем, что будет прибыльнее, но в вузе мне нравится, здесь я развиваюсь».

Нами использованы материалы полученных нами экспертных интервью с работниками средней и высшей школы. Как полагает Н.П., школьный преподаватель, необходим «переход от субъект-объектного образования к субъект-субъектному... от традиционной парадигмы к формирующей. Субъект-объектное образование подразумевает, что мы воспринимаем ученика как объект учительского воздействия, а учитель-то как раз субъект образовательного процесса. И, соответственно, задача школы – чтобы каждый ученик получил какой-то набор определённых знаний, моделей поведения, социальных функций. Причём отдельный вопрос – социальные функции, нужные для государства, социальный заказ по отношению к школе. Как школа должна работать на социальный заказ – это отдельный вопрос, и мы можем видеть разные взгляды в разные исторические времена, да даже и в одно время у разных блистательных педагогов... А субъект-субъектное взаимодействие – это когда мы ученика определяем как субъекта, наделённого определённой свободой воли, так сказать, и он сам может участвовать в построении своей траектории образования. Не мы навязываем, а в совместном взаимодействии строим образовательную траекторию для каждого ученика. Вот, по сути, личностно ориентированное образование и есть вот это взаимодействие. Оно предполагает необходимость не просто учитывать особенности ученика, а включение его самого в образовательный процесс; скажем так включить его умения, его субъективный опыт... сформировать механизмы его саморазвития самореализации самовоспитания».

Еще один эксперт, представляющий среднюю школу, Ф. Д., говорит: «... я рассуждаю как практик. Думаю, так рассуждают и большая часть учителей – какими методами воспитывать и обучать... Практически до середины XIX века педагогика суть воспитание. Как учить, то есть технологии обучения – эти вопросы обсуждаются уже в XX веке. И важный вопрос – социальное воспитание, воспитание и общество. Тут вот идеи И. И. Бецкого очень интересны. Второй вопрос – воспитание и личность. Развитие личности. Но на личность стали обращать внимание только в наше время... учитель хорош, когда обращает внимание на каждого, когда понятно каждому объясняет, когда готов остаться после уроков и позаниматься, совместная деятельность с ним психологически легка».

Эксперты, представляющие высшую школу, видят интересующую нас проблему сходным образом. «Что касается сегодняшних проблем российского образования, то они, как нам думается, связаны с заимствованием не столько тех или иных методологических подходов, теоретических

схем, даже организационных решений, заимствованием парадигмы», полагает С. Т.

В той парадигме, которая была сформирована индустриальным обществом, образование было функционально; этим оно отличается как от европейского средневекового, так и от традиционной китайской системы образования. Образовательные учреждения и системы, которые существовали в европейских странах, в Китае, в арабском мире, да и везде, где они имели место, до XIX столетия были репродуктивными, они просто выполняли функцию сохранения некоего знания. Полагать, что там развитие вообще отрицалось, было бы неверным, но это не рассматривалось как актуальная и значимая задача. В противовес этому, система, которая создаётся в индустриальном обществе, – функциональна. Она, собственно, выстроена логикой просвещения, а век Просвещения – это эпоха, провозглашающая идеологию преобразования мира. Собственно, в этом смысл просвещения – мир как проект. То есть человек должен обрести знания, знания эти позволяют ему преобразовать реальность, сделать ее лучше.

«Смысл вот этой парадигмы образования, которая сложилась в индустриальную эпоху, ... в том, что наука теснейшим образом связана с образованием... В просвещении, именно в традиции энциклопедии... дети приходят в школу, чтобы, во-первых, освоить все навыки, которые нужны в этом более сложном, не огранном уже обществе, а во-вторых, чтобы идти дальше по этому пути умственного развития через университет к занятиям наукой. И, в принципе, отголоски этого представления мы видим и в советской традиции, в том пиетете новаторства, который был в советском обществе. Хотя это во многом приходило в противоречие с организацией экономики и там была масса проблем и трудностей».

На сегодняшний день достаточно много критического осмысления среднего и высшего образования в США, в европейских странах. Быстро появляется поколение сначала школьных учителей, затем вузовских педагогов, которые, в общем-то, понимают, что никто от них ни научных достижений, ни внедрения науки в производство не ждет. Да они этого и не могут. Зато от них ждут, что они будут кого-то чему-то обучать. И в переносе в Россию этой парадигмы и состоит, собственно, главный риск для российской системы образования.

Интересный аспект поднимает М. А.: «Квантификация в образовании, в гуманитарных и социальных науках проявляет себя в подмене смыслов псевдофактами. Например, когда ученикам задают вопросы типа: «Какого цвета платье было у Наташи Ростовской во время бала?», мы прекрасно понимаем смысл подобного вопроса. Попросту говоря, экзаменаторы хотят проверить, а вообще говоря, читали школьники «Войну и Мир» или не читали.

Но в литературе суть-то совершенно в другом. Не в том, что происходило, а какие смыслы это имело. Литература

работает со смыслами, собственно говоря, как кино, музыка, живопись и любое искусство. Даже когда кажется, что она обращается к чувствам, она все равно работает со смыслами. Да, цвет платья, вымышленного платья, может иметь существенное значение, может иметь значение метафоры, он может строить, конструировать область представлений сам по себе – все это возможно. Но в этом случае значение имеет не платье само по себе, которое и не существовало никогда. Это вымышленные персонажи, и даже когда мы имеем дело с литературой на стыке художественной прозы и нон-фикшн, разного рода работой с биографическими материалами, – все равно надо понимать, что есть грань между нашей попыткой воссоздать точно обстоятельства дела и реальностью. К сожалению, действующая стратегия обучения формирует не мышление, а навыки воспроизводства готовых тезисов. Именно это надо менять».

Выводы

Сложился глубокий разрыв между логиками дискурсов индивидуального развития в системе образования, используемыми в науке, прежде всего, педагогической, и бытующими в общественном мнении. Первые исходят из необходимости и возможности интегрировать «личностную педагогику» в практики обучения средней и высшей школы. Вторые фиксируют внимание, прежде всего, на противоречиях и трудностях функционирования системы образования, при этом часто создавая предпосылки для негативной оценки осуществляемых реформ.

Преодолеть кризис образования невозможно без отказа от его ретрансляционной модели. Парадигма, в которой преподаватель выступает в роли посредника между учащимися и некоей абсолютной системой знаний, в своей методологической основе является порождением средневекового типа мышления. Уже в индустриальную эпоху передовая педагогическая мысль и адекватные текущим задачам практики (Дж. Дьюи, В. Сухомлинский) преодолевали ограничения перенесённой из донаучного сознания картины мира. В основе науки лежит поиск истины, и ни на чем другом не может базироваться образование.

Необходим пересмотр понимания ролей участников образовательного процесса и лежащих в ее основе мотиваций. Действующая система ролей порождена переносом на все этапы процесса обучения отношений, органичных лишь его начальным стадиям. Ребёнок действительно не может нести всю полноту ответственности за собственное развитие. Но социализация не представляет собой конечного процесса, достигающего одномоментного результата. По мере развития юноши и девушки проходят разные степени зрелости, а не обретают статус взрослого человека в мгновение сдачи выпускных экзаменов за среднюю школу. И если первоклассник в очень малой степени может являться субъек-

том в образовательном процессе, то продолжая видеть пассивный материал, «заготовки» людей в старшекласниках, мы искажаем систему мотиваций учёбы.

Учащийся должен постепенно, но неуклонно приобретать ответственность за свою учебную деятельность. Только так он может стать её субъектом и только так может приобрести реальные знания, умения, навыки. Ребёнок не учится, его обучают учебной деятельности, и если так и будет оставаться все годы обучения, никаких компе-

тенций он не освоит. Задача в том, чтобы он становился сначала партнёром, а потом реальным субъектом в процессе собственного развития. Преподавателю при этом отводится роль наставника, консультанта, но не основного субъекта образовательной деятельности, «изготавливающего» из пассивного материала полноценных членов общества. Разумеется, все это возможно только при существенных изменениях роли образовательных учреждений и всей системы образования в целом.

Источники и литература / Sources and references

1. Акимова М. К., Горбачева Е. И. Нормативный подход к исследованию индивидуальных и групповых вариантов личностного развития учащейся молодежи в современном российском социуме : монография. Калуга, 2021. 280 с.
2. Александрова Е. А., Бурмистрова М. Н., Фирсова Т. Г. Концептуальные идеи модернизации педагогического образования в контексте развития личностного потенциала будущего педагога // Социально-политические исследования. 2023. № 1(18). С. 148–166.
3. Алисултанова Э. Д., Юсупова Р. В., Исаева М. З. Технологии индивидуализации обучения в инженерном образовании // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 6. С. 7.
4. Боровкова Т. И., Чжу Ц. Современные модели индивидуализации и тьюторства в образовании // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 163.
5. Ваганова О. И., Абросимова М. А., Бареева Р. З. Индивидуализация образовательных траекторий как условие подготовки высококвалифицированных кадров в сфере образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 2(60). С. 44–49.
6. Дэн Ц. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе методики «Шэнбэнь» // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2020. № 4(48). С. 54–63.
7. Ефимова Е. М., Ефимов Д. О. Методологические основы проектирования гибких образовательных программ в сетевом формате // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. Т. 13. № 3. С. 87–96.
8. Зеер Э. Ф., Крежевских О. В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 4. С. 11–39.
9. Колдина М. И., Любченко Д. Э., Нагорная Ю. Д. Личностно ориентированная технология в обучении дисциплинам в области декоративно-прикладного искусства // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 4(62). С. 137–139.
10. Кушнир М. Э., Рабинович П. Д., Заведенский К. Е. Структура параметров и методика применения модели формирования образовательного профиля «Алмаз личности» // Информатика и образование. 2022. Т. 37, № 6. С. 30–36.
11. Метлина А. Е. Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. № 2(220). С. 50–57.
12. Морозевич Е. С., Коротких В. С., Кузнецова Е. А. Разработка модели формирования индивидуальных образовательных траекторий с использованием методов машинного обучения // Бизнес-информатика. 2022. Т. 16. № 2. С. 21–35.
13. Полупан К. Л., Бударина А. О. Функции интерактивной интеллектуальной среды высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 70.
14. Гладкова М. Н., Ваганова О. И., Булаева М. Н., Алешугина Е. А. Развитие современных образовательных моделей личностно-ориентированного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3(36). С. 72–75.
15. Урусова Л. Х. Персонифицированный подход в высшем образовании: проблемы и перспективы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2(46). С. 173–181.

Информация об авторах:

Черемных Виктория Юльевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социологии и социальной политики Поволжского института управления имени П. А. Столыпина – филиала РАНХиГС.
E-mail: viktoriiach2015@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1218-6100

Яковлев Лев Сергеевич, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии и социальной политики Поволжского института управления имени П. А. Столыпина – филиала РАНХиГС
E-mail: lionel1801@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6393-7122

Authors:

Cheremnykh Viktoriya Yulievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sociology and Social Policy of the P. A. Stolypin Volga Region Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
E-mail: viktoriiach2015@mail.ru
ORCID: 0000-0002-1218-6100

Yakovlev Lev Sergeevich, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Professor of the Department of Sociology and Social Policy of the P. A. Stolypin Volga Region Institute of Management – a branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration.
E-mail: lionel1801@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6393-7122