

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ ДИАЛОГОВЫХ ОТНОШЕНИЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**М.Р. Радовель,
Н.А. Полторак**

Период трансформации российского социума сопровождается глубоким кризисом взаимопонимания и доверия между людьми, т.е. кризисом диалоговой культуры общества. В преодолении этого состояния ведущую роль может и должно сыграть отечественное образование. Представляется перспективным систематическое описание образовательных процессов в диалоговом ключе. В этом случае их оптимизация возможна на основе использования специальной теории коммуникативно-диалоговых отношений, в которой разработаны закономерности диалоговых процессов, описаны критерии и условия успешного диалогового поведения.

• система образования • коммуникативно-диалоговый подход • качество диалоговых отношений • модусы диалога • диалог ценностей • диалог с прошлым • диалог с будущим

Одна из наиболее острых проблем, стоящих перед современной Россией, — глубокий кризис взаимопонимания и доверия между людьми, иначе говоря — кризис диалоговых отношений в обществе. Он охватывает все общественные сферы — экономическую, политическую, нравственную, этнокультурную. По критерию качества диалоговых отношений наше общество катастрофически отстаёт и от Запада, и от Востока, что является чрезвычайно опасным и тревожным симптомом, имея в виду перспективы сохранения российской социокультурной системы и её место в глобальном цивилизационном пространстве.

Находясь в крайне неблагоприятном состоянии, диалоговые отношения, вместе с тем, остаются ключевым и, возможно, единственным реальным рычагом изменения к лучшему всех остальных отношений и сторон жизни в стране. Они действительно являются реальным рычагом, поскольку в значительной мере зави-

сят от всех и каждого, от воли и желания огромного множества людей и коллективных социальных субъектов, а не только от фатальных внешних обстоятельств и от «сильных мира сего». В этой ситуации важно довести до сознания множества людей две главные идеи: 1) никто, кроме них самих, не сможет улучшить климат доверия и уровень взаимопонимания между ними и всеми остальными, 2) есть принципы и правила поведения и деятельности в самых разных жизненных случаях (включая так называемые безвыходные ситуации), которые можно и нужно усвоить, чтобы добиваться оптимальных, наиболее успешных результатов в общении. Рассмотрим в этой связи некоторые возможности системы отечественного образования.

Для анализа ситуации в отечественном образовании использован коммуникативно-диалоговый подход. При этом в качестве методологического инструментария имеются в виду не просто широко используемые сегодня понятия «коммуникация», «диалог», «коммуникабельность», «коммуникативная компетентность» и т.п., но последовательное применение специальной теории коммуникативно-диалоговых отношений (далее — теория КДО, или ТКДО)¹. Теория даёт возможность оценивать

и измерять качество, или уровень, диалогичности в самых разных ситуациях социального взаимодействия.

В приложении к образовательной сфере всегда актуален вопрос об уровне взаимопонимания между учителем и учеником, преподавателем и студентом. Но особенно острым и злободневным он оказался в нынешних, кризисных для российского общества условиях, в ситуации глубокого ценностного разлома между поколениями, между «прошлым» и «настоящим» и, скорее всего, между «настоящим» и «будущим».

Опираясь на различные теоретико-методологические парадигмы, специалисты-практики пытаются изучать ценностные миры ключевых фигур образовательной сферы — учителей, учащихся, их родителей с тем, чтобы получить какие-либо практически полезные выводы. Заглянем в Интернет в поисках материалов на соответствующую тему и сразу же находим таковой. Вот, к примеру, статья И.И. Вединой «Может ли учитель быть таким, каким должен быть?»² В статье содержится сравнительный анализ ценностных ориентаций учителей и учащихся, основанный на сопоставлении ценностей по десяти позициям. Перед нами типичный материал, предложенный практикую-

**Практика:
материалы
круглого стола
«Социология
образования»**

«Образования»
«Социология
образования»
«Социология
образования»
«Социология
образования»

1

Радовель М.Р.
Теория коммуникативно-диалоговых отношений. Ростов-на-Дону, 2010.

2

Ведина И.И.
Может ли учитель быть таким, каким должен быть?

щим педагогом, равнодушным и творчески ориентированным специалистом.

Попробуем прокомментировать полученные автором результаты с позиции теории коммуникативно-диалоговых отношений. При этом мы опускаем возможные претензии к автору, имеющие чисто «технический» характер, т.е. связанные с требованиями к эмпирико-социологическим исследованиям.

Стремясь выявить и измерить различие между ценностными мирами учителей и учащихся, автор справедливо полагает: «...необходимо, чтобы учитель наиболее адекватно отражал ценностную систему учащихся, осознавал свою, а также находил точки соприкосновения и возможности для продуктивного диалога в этом ценностном поле для трансляции своих наиболее значимых ценностей, а также ценностей, имеющих высший смысл и необходимых как для развития общества, так и отдельного человека».

И вот различия выявлены и измерены. В частности, выяснилось, что самые большие расхождения проявляются по ценностям «гедонизма» (стремление к удовольствию и наслаждению) и «универсализма» (понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы...).

«И если учитель более нацелен на универсальные ценности, то ученик, напротив, на ценности гедонистические». Кроме того, оказалось, что педагогам «более свойственен конформный (консервативный) стиль поведения, который обусловлен преимущественными выборами таких ценностей, как традиции, доброта, безопасность и конформность», а учащимся — «трансформирующий (прогрессивный), в основе которого ценности самостоятельности, стимуляции, гедонизма, достижения и власти».

Но теперь — что же дальше? Как использовать эту информацию, как найти ей практическое применение? Станут ли учителя и ученики двигаться навстречу друг другу оттого, что им объяснили, что они такие разные? Или, напротив, они ещё больше начнут отдаляться друг от друга? Улучшится ли качество диалога только от того, что учителя теперь информированы относительно ценностных характеристик учеников? Вряд ли. Ведь и те, и другие ещё до специальных социологических замеров если и не знали, то очень хорошо чувствовали, что они такие разные, причём чувствовали (да и знали!) — по каким именно ценностям «параметрам» они различаются между собой. Похоже, чего-то всё-таки не достаёт в использованном подходе

де, если иметь в виду возможность его практического использования.

Полученная таким образом информация скорее может сориентировать на нежелательные, «контрпродуктивные» в диалоговом отношении формы поведения. Учителя, осознавая в полной мере, что между ними и учениками такая пропасть в нравственном отношении (сами они тянутся к доброте, терпимости, а их ученики — к личным удовольствиям и наслаждениям), могут выбрать достаточно пассивную позицию: «ну что тут поделаешь?», «дети — естественные продукты кризисного времени, они вконец испорчены им», «во всём виновата власть, или коммерциализированные СМИ, или враждебные силы извне» и т.п. Поэтому остаётся только возмущаться, сокрушаться и сетовать по этому поводу. Ученики, в свою очередь, скорее всего подумают, что их учителя безнадежно отстали от времени, они бедны и неблагополучны в этой жизни, их опыт уже неактуален, и потому их нравственный мир не заслуживает того, чтобы всерьёз принимать его в качестве системы жизненных ориентиров. Очевидно, в таком случае перед нами явно «антидиалоговые» исходные условия.

Подбирая инструмент для сравнительного анализа

ценностей учителей и учеников, цитируемый автор решил использовать две группы ценностей — «ценности-идеалы» и «ценности, которыми руководствуются в повседневной жизни». И в итоге, в результате своего анализа приходит к следующему. «Проблема состоит в том, что ценности-идеалы учителей *существуют сами по себе и не влияют на воспитанников*, ценности же, которыми они руководствуются в повседневной жизни, *прямо противоположны ценностям учеников*» (курсив наш. — **М.Р. и Н.П.**). Результат крайне тревожный, но, по-видимому, достаточно объективный. Какой из него следовало бы сделать практический вывод, какую выработать рекомендацию? Трудно сказать. Скорее всего, полученных данных недостаточно, и для получения полезной рекомендации нужно было бы спрашивать и выяснять что-то ещё. И это «что-то» должно быть подсказано иной, более продуктивной и эвристичной методологией. Автор же, к сожалению, довольствуется тем, что оказалось доступным, и в конце концов, несмотря на выявленное глубокое и тревожное расхождение ценностных миров учителей и учеников, приходит к неожиданно благостному суждению: «Следовательно, современный учитель — это человек, который

Практика:
материалы
круглого стола
«Социология
образования»

«образовательная»
«социология»
«Круглого стола»
«Социология»
«образовательная»

обладает теми ценностями, которые позволяют ему быть истинным воспитателем, проводником значимых идей». Очевидно, это «слишком сильное», едва ли оправданное утверждение. Оно не следует из предшествующего материала. Тут автор, видимо, «погорячилась», поспешила с выводами.

Чем обусловлено наше сомнение?

Даже если предположить, что нынешние учителя *действительно* (т.е. не только по самопризнанию, но и по факту) характеризуются добротой и универсализмом («понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы»), а их учеников, напротив, отличает прежде всего такое качество, как гедонизм, вряд ли они (учителя) должны испытывать особое удовлетворение от сознания своей «нравственной высоты». Скорее их должен печалить существенный ментальный разрыв с учениками, поскольку нравственная высота учителей, а заодно и уровень их профессионализма должны определяться не только и не столько уровнем их собственных знаний и характером нравственности, сколько тем, насколько им удалось поднять до нужного уровня учеников. Кому нужен «добрый» и многознающий учитель, из рук которого выходят злые и ограниченные ученики?

Впрочем, может быть, это и хорошо, что педагоги считают себя добрыми («доброта» занимает первые и вторые ранговые места по результатам опроса!). А может быть, и не очень! Всё зависит, по крайней мере, ещё от двух обстоятельств (показателей): 1) что думают по этому поводу их ученики (мнение учителей о себе и мнение учащихся о них иногда сильно расходятся, хотя и ученики могут ошибаться) и 2) как *реально проявляют* себя педагоги в конкретных ситуациях общения (это может расходиться и с тем, что они *думают или говорят* о себе, и с тем, что *думают* о них ученики, а также их родители). И здесь самое время перейти на несколько иной язык описания наличной ситуации в образовательной сфере и, в частности, в отношениях (коммуникациях) между учителями и учениками. Этот иной язык связан с иным теоретико-методологическим подходом, который, на наш взгляд, позволяет обнаружить нечто новое или, по крайней мере, далеко не всегда фиксируемое и учитываемое в отношениях между ключевыми фигурами образовательной сферы.

Дело в том, что для оценки этих отношений важно не только то, по каким *ценностным параметрам* («доброта», «гедонизм» и т.п.) расходятся учителя и ученики и какова *мера*

расхождения по этим параметрам. Важно учитывать ещё одно, так сказать, «третье измерение» коммуникационного процесса. Речь идёт о так называемых модусах коммуникативно-диалоговых отношений. Теория выделяет три основных модуса: когнитивный, эмотивный и эффективный. «Каждый из них представляет собой определённый режим, или психологический фон общения. Первый связан с мыслительной, интеллектуальной стороной общения, второй — с эмоционально-чувственной стороной, третий — с действиями, поступками»³. Учёт модусной стороны коммуникативно-диалоговых отношений позволяет обнаружить в этих отношении-

ях то, что часто упускается из виду.

В своё время, анализируя материалы некоторых диссертационных работ, связанных с изучением ценностных систем учителей и учеников, мы попробовали разложить первичный эмпирический материал с учётом модусной «проекции» ценностных ориентаций участников образовательного процесса. Приведём некоторые результаты анализа.

Когда в одном из исследований спрашивали учеников и учителей, что они думают по поводу того, «Кого прежде всего должна готовить школа?», ответы по некоторым позициям распределились следующим образом.

Таблица 1

Представления учеников и учителей о необходимых качествах выпускников школ (в % от общего числа опрошенных)

№	Вариант ответа	Ученики	Учителя
1	Отзывчивых людей, способных на понимание и сопереживание	16,3	20,5
2	Людей, способных к конструктивному диалогу и сотрудничеству	28,2	26,2
3	Людей, понимающих и уважающих старших и младших	18,9	13,4

Как видим, здесь отражены показатели, относящиеся к *когнитивному* модусу (поскольку они связаны непосредственно с *мыслями и представлениями* участников образовательного процесса). Легко заметить, что

в данном случае показатели учеников и учителей не очень сильно различаются между собой. А теперь попробуем сопоставить эти результаты с данными, относящимися уже к иному, *эмотивному* модусу.

Практика: материалы круглого стола «Социология образования»

«Образовательная социология»
«Круглый стол»
«Социология образования»

3

Радовель М.Р.
Теория коммуникативно-диалоговых отношений. Ростов-на-Дону, 2010. С. 53.

Таблица 2

**Характеристика взаимоотношений учеников и учителей
(в %)**

№	Оценки	Ученики	Учителя
1	Отношения ограничиваются учебными вопросами	37,6	12,5
2	Отношения откровенные, доверительные (партнёрские)	15,07	65,0

Очевидно, что оценки в «эмотиве» характеризуются значительным расхождением (оно трёх- и болеекратно в представленных пунктах таблицы). Приведённые в таблицах № 1 и № 2 данные можно истолковать следующим образом. С одной стороны, ученики и учителя *примерно одинаково* (увы, одинаково плохо!) понимают значение таких целей школьного образования, как «отзывчивость, способность к пониманию и сопереживанию», «способность к конструктивному диалогу и сотрудничеству». С другой стороны, имеет место вполне закономерное следствие этого: ученики в большинстве своём не верят, что отношения с учителями у них «откровенные, доверительные (партнёрские)», хотя большинство учителей (65%) оценивают ситуацию иначе, излишне оптимистически.

Наконец, перейдём к третьему, *эффективному* модусу, связанному с *поведенческими* характеристиками наших коммуникантов. Если в предшествующих двух таблицах отражены оценки того, что *думают*

и *чувствуют* ученики и учителя по тому или иному поводу (соответственно, получаем «когнитив» и «эмотив»), то в следующей таблице мы увидим оценки того, что *делают* или *как ведут себя* учителя в отношении своих учеников. Этот аспект и был обозначен как «эффектив» (от латинского effectus — действие, исполнение) (табл. 3).

Один из актуальных практических вопросов, связанных с модусными проявлениями диалоговых отношений, состоит в сравнительной значимости модусов в тех или иных социальных условиях. Если принять во внимание изложенный выше эмпирический материал, то складывается впечатление, что в наше время наибольшую проблему в школе составляют эмоционально-ценностная и поведенческая составляющая образовательного процесса, а не собственно познавательная. Это следует, в частности, из анализа случаев наибольшего расхождения между мнениями учеников и учителей по каждому из выделенных модусов.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос о социально-профессиональных качествах учителей (в %)

№	Оценка	Скорее да		Скорее нет		Трудно сказать	
		Ученики	Учителя	Ученики	Учителя	Ученики	Учителя
1	Справедливы	30,2	50,3	30,0	12,5	39,8	37,3
2	Видят в ученике личность, стараются понять его проблемы	26,5	58,3	41,8	14,9	31,7	26,7
3	Интересуются мнением учеников по самым различным вопросам	15,1	45,3	56,7	18,9	28,2	35,8
4	Могут прийти на помощь ученику в решении сложных жизненных проблем	18,1	70,3	50,7	8,3	31,1	21,4

Практика: материалы круглого стола «Социология образования»

«образовательная социология»
«СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

Таблица 4

Сопоставление ценностных суждений учеников и учителей по трём основным модусам

Эмотив		Когнитив		Эффектив	
Ученики	Учителя	Ученики	Учителя	Ученики	Учителя
15	65	45	10	18	70
$d_1 = 50$		$d_2 = 35$		$d_3 = 52$	

При таком сопоставлении оказывается, что при всевозможных расхождениях между представлениями учеников и учителей в нашей ситуации наиболее «чувствительны» эффективный и эмотивный модусы (разностные показатели d_3 и d_1 , соответственно, 52 и 50), в то время как когнитивный модус «отстаёт», здесь разностный показатель $d_2 = 35$.

Каков практический смысл концепции о модусах коммуни-

кативно-диалоговых отношений в применении к образовательной сфере деятельности? Как видно из вышеизложенного, одно из направлений её (концепции) использования состоит в исследовании *дефицита коммуникативности по конкретным модусным разновидностям*. Ожидаемый практический эффект такого исследования — определение обоснованных приоритетов для рационального распределения уси-

лий и организации деятельности, направленной на оптимизацию диалогового поведения; обеспечение адресного, «прицельного» воздействия на диалоговые процессы, основанное на учёте специфичности каждого модуса (или модусной разновидности) коммуникации.

Прежде чем сделать следующий шаг в изложении возможностей практического использования теории коммуникативно-диалоговых отношений, уточним и разъясним некоторые позиции в связи с тем, что было сказано выше. Очевидно, *соотношение ценностных ориентаций* различных акторов, участников диалоговых отношений (в нашем случае — учителей и учеников) это, строго говоря, ещё *не сам диалог* между ними. Но именно это соотношение является условием и предпосылкой для собственно диалога, для диалога в узком и строгом смысле этого слова. Хотя, если уместны и находят распространение такие выражения, как «диалог культур», «диалог текстов» и т.п. (М.М. Бахтин, Г.-Г. Гадамер и др.), то почему бы не использовать, например, выражение «диалог ценностных миров»? А далее — и такие выражения, как «диалог с прошлым» (имея в виду, например, сознательное поведение в соответствии с природно-генетическими особенностями индивида) или

«диалог с будущим» (т.е. достаточную дальновидность, полноценный учёт личностью своих более или менее отдалённых профессиональных и социальных перспектив)?

Впрочем, в рамках теории КДО, в силу требований корректности, вводится чёткое разграничение между тремя близкими, но всё-таки разными коммуникационными феноменами. Во-первых, это собственно диалог — когда коммуниканты «субъектны» по своему характеру (это индивиды, коллективные социальные субъекты, социальные институты); во-вторых, это «парадиалог», когда одна из сторон коммуникации — «несубъектный» актор, например, в случае взаимодействия человека, людей, с одной стороны, и некоторых природных или социальных явлений, с другой; наконец, в третьих, это «квазидиалог», когда обе стороны (их может быть и больше) несубъектны, т.е. когда взаимодействуют между собой некие процессы, явления, не соотносимые с такими понятиями, как разум, воля, интерес и т.п. Все эти три случая приходится объединить в одно целое не только потому, что и пара-, и квазидиалог имеют самое прямое отношение к собственно диалогу, выступая по отношению к нему контекстом и определяя все его характеристики, но и потому, что все они харак-

теризуются некоторыми общими закономерностями. На этой основе образуется фундаментальное понятие теории — «универсальное коммуникативно-диалоговое пространство», открывающее, на наш взгляд, новые практические возможности.

Теория ориентирует на всеобъемлющий учёт контекста при построении коммуникативно-диалоговых отношений, но главное — она открывает возможность такого всеобъемлющего учёта. И хотя, действительно, «нельзя объять необъятное», но можно грамотно выбрать из этого необъятного именно то, что надо. Т.е. выбрать из универсального коммуникативно-диалогового пространства (КДП) те его элементы, которые необходимы и достаточны для построения эффективных диалоговых отношений. Это возможно за счёт опоры на закономерности КДП⁴.

Очевидно, что, обсуждая диалоговые отношения, складывающиеся в образовательном процессе, мы должны постоянно иметь в виду не только собственно диалог, т.е. непосредственно межличностные, межсубъектные отношения, но и необходимое множество «околодиалоговых» отношений, т.е. все релевантные элементы контекста (иначе — элементы КДП), без учёта кото-

рых нельзя ни по-настоящему понять и оценить содержание и характер диалога, ни построить эффективную стратегию диалогового поведения.

Анализируя и оценивая отношения ученика и учителя, нельзя упускать из виду ни таких «внешних» обстоятельств, как авторитет учителя, его положение в обществе, социальный статус родителей ученика, их образовательный и культурный капитал, ни таких «внутренних» обстоятельств, как мотивация ученика к изучению данного предмета, его волевые качества, его способность организовать собственную учебную деятельность, ни ещё более скрытые от обычного взгляда его разнообразные природные особенности (допустим, тип темперамента). Все эти факторы (и множество ещё не названных) достаточно сложным образом взаимодействуют, «коммуницируют» между собой, обеспечивая «на выходе» тот или иной характер отношений между учителем и учеником, то или иное его отношение к учебной дисциплине, те или иные успехи в её усвоении и, в конце концов, ту или иную профессиональную и социальную его перспективу.

Мы не случайно упомянули о типе темперамента. Притом, что, конечно, не должно быть никакой дискриминации в связи с различием людей по этому

**Практика:
материалы
круглого стола
«Социология
образования»**

«Образования»
«Социология
образования»
«Социология
образования»
«Социология
образования»

4

Радовель М.Р.

Теория коммуникативно-диалоговых отношений. Ростов-на-Дону, 2010. Разделы 4 и 5.

признаку, но в интересах и детей, и учителей, и родителей необходимо учитывать, какой тип (и шире — какие врождённые особенности) для каких видов деятельности и в каких жизненных сферах оказываются предпочтительней. С одной стороны, это откроет кому-то скрытый от других и от него самого его замечательный природный ресурс, и он поймёт, что сможет достичь многого, даже несмотря на отсутствие у него необходимого материального и социального капитала. С другой стороны, кто-то сможет вовремя отказаться от неперспективных для него жизненных траекторий и выберет что-то более подходящее для себя, чтобы максимально самореализоваться, добиться успеха в жизни. Но не исключено, что кто-то (с «третьей стороны!»), подобно Демосфену из Древней Греции, вопреки всему и вся (включая крайне неблагоприятные медико-биологические обстоятельства), благодаря не-

роятной силе воли и целеустремлённости достигнет величайшего успеха в своём деле. В любом случае, каждый должен максимально знать свой личностный ресурс, чтобы рассчитывать прежде всего и главным образом на самого себя, а не на какие-то внешние силы — власти, родственников, связи и т.п.

В качестве одной из иллюстраций того, что значимой для успеха в деле (т.е. фактором сочетаемости личности с определённым видом деятельности) может оказаться любая индивидуальная особенность, служит следующая таблица, составленная на основе исследований одного из авторов данной статьи (Полторак Н.А.). В ней показана связь успеваемости при изучении иностранного языка с типом темперамента учеников (представлены смешанные темпераменты, поскольку в чистом виде они, как известно, встречаются редко).

Таблица 5
Распределение учащихся по успеваемости в зависимости от типа темперамента

Тип темперамента	Высокий уровень успеваемости	Средний уровень успеваемости	Низкий уровень успеваемости
«Сангвиники-флегматики» (15 чел.)	12 (80%)	3 (20%)	0 (0%)
«Холерики-сангвиники» (10 чел.)	2 (20%)	8 (80%)	0 (0%)
«Холерики-меланхолики» (5 чел.)	0 (0%)	1 (20%)	4 (80%)

Как видим, если основываться на представленных результатах, наиболее благоприятным для изучения иностранного языка оказался тип «сангвиников-флегматиков», а наименее благоприятным — «холериков-меланхоликов». Конечно, полученная картина распределения успеваемости по типам темперамента, в силу ограниченного числа обследованных, не может считаться достаточно репрезентативной и требует перепроверки. Но если даже она и верна, то это не значит, что какому-то одному типу темперамента «показано» заниматься иностранным языком и, возможно, связывать с ним свою будущую профессию, а какому-то другому — нет. Просто одному это будет даваться легче, чем другому, но кто из них достигнет больших успехов в своей деятельности — это открытый вопрос. Помимо типа темперамента, это детерминировано ещё рядом других обстоятельств, причём многие из них — в руках самой личности, зависят непосредственно от неё.

В только что приведённом примере мы увидели влияние некоторого фактора «прошлого» (а именно, полученных от родителей природно-биологических особенностей личности) на текущую деятельность человека. Теперь покажем воздействие ещё одного элемента прошлого на жизнь личности, в частности, на её профессио-

нальную ориентацию. Для этого обратимся к труду М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги о молодёжи современной России. Как отмечают эти авторы, «роль школы в обществе заключается в формировании у подрастающего поколения социально-значимых качеств, в частности, таких, как общая культура, умение адаптироваться к жизни в современном обществе, адекватная личным способностям профессиональная ориентация»⁵. Если «умение адаптироваться к жизни» подразумевает согласие (гармонию) личности с жизненными обстоятельствами, то «адекватная личным способностям профессиональная ориентация» означает, по существу, согласованность («диалог?») *личностных особенностей* (одна сторона коммуникации) с *будущей профессией человека* (другая сторона).

Какова же *мера согласованности* коммуницирующих сторон в анализируемом случае? Или, на языке теории, каково в этом случае *качество коммуникативно-диалоговых отношений*? Как пишут сами цитируемые авторы, «по мнению большинства родителей, современная школа способствует формированию вышеуказанных социально-значимых качеств «на среднем уровне». Особенно это касается формирования профессиональной ориентации учащихся»⁶.

Практика:
материалы
круглого стола
«Социология
образования»

«Образование»
«Социология
образования»
«Социология
образования»
«Социология
образования»

5

Горшков М.К.,
Шереги Ф.Э.
Молодёжь России:
Социологический
портрет. М.: ЦСПиМ,
2010. С. 222.

6

Там же.

Среди прочих интересных данных, приводимых авторами социологического портрета российской молодё-

жи, хочется обратить внимание на структуру мотивации при выборе профессии учащимися.

Таблица 6

Мотивы выбора профессии

№ п/п	Мотивы	Школа	Училище, лицей	Техникум, колледж	Вуз
1	Интерес к профессии	52,4	54,1	48,3	52,2
2	Высокий заработок	9,2	14,1	9,2	7,3
3	Престижность	10,2	7,3	13,0	16,1
4	Общественная значимость	2,7	2,9	6,8	4,9
5	Семейная традиция	2,7	2,4	3,4	2,0
6	Перспективность (карьера)	3,0	3,9	7,2	17,6
7	Легко устроиться на работу	4,0	7,3	7,2	4,9
8	Иные мотивы	6,3	5,9	5,4	–

Что можно сказать по поводу представленных в таблице данных? Очевидно доминирование такого мотива, как интерес к профессии. Последний превосходит все остальные мотивы, вместе взятые. Даже «высокий заработок» и «престижность» безнадежно отстают от него. Можно, конечно, посетовать по поводу мизерно низкого значения таких мотивов, как «общественная значимость» и «семейная традиция». Но именно в этом, видимо, «знак времени»: разрыв с *прошлым* (в виде семейных традиций) и с *современным обществом* (в форме игнорирования его потребностей). Такова, видимо, объективная оценка *качества диалоговых отношений* по некоторым векторам комму-

никационного пространства. Любопытно, что при этом достаточно высокая значимость мотива «интерес к профессии», казалось бы, говорит о неплохой связи (согласованности) профессиональной ориентации (т.е. «будущего») с одним из важнейших элементов «прошлого»: ведь интерес к профессии — это обусловленная индивидуальной природой и накопленная прошлым опытом «склонность души» человека. Но, по справедливому замечанию авторов труда о молодёжи, даже приведённый, как будто бы, высокий показатель интереса к профессии всё-таки недостаточен.

«Хотя интерес к профессии в составе мотивов доминирует, — пишут Горшков и Шере-

ги, — он характерен только для каждого второго учащегося. По этому показателю была бы желательна величина 75–80%, так как совпадение личного интереса и профиля профессии, специальности гарантирует в будущем профессиональную конкурентоспособность выпускников профессиональных образовательных учреждений»⁷.

Интерпретируя это замечание в диалоговом ключе, можно сказать, что обсуждаемый показатель свидетельствует о недостаточно качественном диалоге (согласии) не только с прошлым (собственным душевным опытом), но и с будущим (в более или менее отдалённой перспективе выпускникам грозят определённые профессиональные неприятности).

Следует ли отсюда, что для большей согласованности с предстоящим будущим нужно принимать все меры к тому, чтобы при выборе профессии возрастала значимость такого мотива, как «интерес к профессии»? Трудно сказать, если иметь в виду сложность этого будущего. Ведь при нынешней неустойчивости развития общества, слабой предсказуемости рынка труда и меры востребованности в будущем тех или иных профессий может оказаться, что профессия (специальность), на которую настраивался молодой человек и ко-

торая ему нравилась, будет не востребована и найти себя, своё место в изменившихся условиях будет крайне затруднительно. Т.е., находясь в добром согласии со своим «индивидуальным прошлым», человек может оказаться в полном разладе с обманувшим его «социальным будущим». Как же выйти на качественный диалог с реальным будущим?

Что в этом плане достаточно очевидно, так это то, что абсолютно неправильным является ориентироваться на «моду», определяемую кратковременной конъюнктурой: «все — в юристы», или «в менеджеры», или «в экономисты» и т. п. Быстро наступающее перепроизводство «модных» профессий — это не только огромные потери для общества и государства, но и упущенные годы, понапрасну растроченные семейные средства и жизненные трагедии для массы молодых людей и их близких. Разумеется, в нормальных условиях можно было бы рассчитывать на регулируемую роль государства, соответствующих его институтов и учреждений. Но в наших условиях на это рассчитывать не приходится. И сегодня учащимся, их родителям, заботливым учителям и наставникам остаётся уповать на науку, занятую прогнозированием рынка труда и изучением динамики востребованности профессий

**Практика:
материалы
круглого стола
«Социология
образования»**

*«Образование»
«Социология»
«Круглый стол»
«Социология»
«Социология»*

7

*Гориков М.К.,
Шереги Ф.Э.*
Молодёжь России: Социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010. С. 229.

ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

в конкретных регионах страны. Наряду с этим исключительно актуальным является такой характер подготовки к предстоящей (в значительной мере, неопределённой) профессиональной деятельности, который обеспечит выпускника «универсальными», так сказать, «везде и всегда пригодными» интеллектуальными и социально-психологическими качествами, в том числе — гибкостью, подвижностью, способностью быстро учиться и, при необхо-

димости, переучиваться. Понятно, что именно система образования должна выполнять в этом деле главную роль. По сути, речь идёт о необходимости формирования высокой диалоговой культуры личности и общества. Именно она сможет обеспечить эффективные стратегии поведения в любых жизненных ситуациях. Других способов найти «общий язык» с нашим тревожным и трудно предсказуемым будущим, по-видимому, нет.