

ХII. Кому учиться в вузе?

1. От пятнадцати до двадцати пяти.
2. Кто он, школьный педагог? *Л. Борисова, В. Переведенцев.*
3. Будет ли свадьба?
О личном счастье сельской учительницы.
4. Как вернуть мужчину в школу?
5. Забытый экстернат.
6. Коллективизм истинный и ложный

ОТ ПЯТНАДЦАТИ ДО ДВАДЦАТИ ПЯТИ*

Юность — пора выбора. Ни в какую другую пору жизни человеку не приходится принимать так много важных решений. Пятнадцатилетний стоит перед неведомым и влекущим миром, полным заманчивых возможностей. Варианты неисчерпаемы — умения выбирать еще нет. Лет через десять будут опыт и знания, но степень выбора сузится. Юность — пора самоопределения. Для чего жить? Как жить? Где жить? Кем быть? — эти и множество других вопросов встают перед вступающим во «взрослую» жизнь человеком. Решения эти определяют его — и не только его — жизнь. Определение, социальное и профессиональное, у большинства происходит именно в юные годы. Не случайно в социологии выделилось особое (и чрезвычайно активное!) направление — социология молодежи.

Ни одно поколение не вступало в сознательную жизнь в таких благоприятных условиях, как нынешняя молодежь. Ни одно поколение не было столь образованным и здоровым. Нынешние молодежные проблемы — это типичные проблемы роста. Давно ли, скажем, почти все те, кто кончал среднюю школу, могли поступить в вузы? Теперь мы на пороге всеобщего среднего образования.

Кому учиться в вузе?

Почти все выпускники средних школ хотят иметь высшее образование. В разных районах страны, в городе и селе, социологи получили поразительно сходные результаты. Только работать после школы собирались всего три человека из 100 выпускников в Ленинграде и Ленинградской области, четыре — в Уфе, семь — в Казани, восемь — в Новосибирске и Новосибирской области.

Желание заниматься интеллектуальным трудом, высокий общественный престиж знания и его носителей — характерные и отрадные черты нашего времени. Но тем сложнее проблема отбора в вузы. При всеобщем среднем образовании ежегодно школа будет давать в ближайшее время около четырех с половиной миллионов выпускников. Вузы же могут принять не более одной четверти выпуска, если даже считать вечернее и

* Литературная газета № 22, 27 мая 1970 г.

заочное обучение. Кроме того, на вступительные экзамены придут не только выпускники нынешнего года, но и те, кому не повезло раньше.

Проблема не из простых. Как ее решать? Есть простая и бессодержательная формула: учиться в вузе должны достойные... Однако кто «достойн»? Каковы критерии? Знания среднего ученика сельской школы много ниже, чем городской. Кроме того, не говорят ли успехи на экзамене больше о хорошей памяти, чем о творческих способностях? А без них ни в науке, ни во многих других видах деятельности не обойтись. Не остаются ли за бортом высшей школы многие богато одаренные, но недостаточно подготовленные? Могут ли они конкурировать со специально «натасканными»? Сейчас многие предусмотрительные родители, не считаясь с затратами, нанимают репетиторов, которые не столько дают знания, сколько обучают тому, как выдержать экзамен.

Сложная проблема отбора будущих студентов обсуждается многие годы. Думается, что начинать надо с подъема сельской школы. Все здесь зависит от того, каким будет учитель. Не странно ли, что будущий учитель проходит курс за четыре года, тогда как инженер и исследователь учатся не менее пяти? А между тем последние должны освоить лишь основы науки, учитель же еще и научиться преподавать и воспитывать. Вдобавок педагогический — почти всегда не самый лучший вуз. Там слабее преподавательский состав, хуже оборудование. Идет туда не лучший выпускник. Не получается ли замкнутого круга?

Любой специалист «доходит» после вуза. Для этого тоже нужны определенные условия. В частности, для учителя — свободное время. Как не без юмора сказал один социолог, «там, где есть корова, нет учителя».

Отвечая на вопрос «кому учиться в вузе?», я сказал бы так: наиболее подготовленным из талантливых и наиболее талантливым из подготовленных. Главное условие этого — равные возможности на старте.

Зигзаги престижа

Молодежь рвется в вуз. Однако не во всякий. По социологическим данным, на вершинах престижа — физика, математика, электроника. Несравненно ниже — философия, еще ниже — экономика. На гуманитарные факультеты вместе с немногими энтузиастами стремятся те, кому не важно, где учиться. А также те, кто не отваживается на пробу сил в более привлекательных для них местах.

Может быть, в этом — одна из главных причин больших успехов физиков и математиков и меньших успехов гуманитариев?

Правда, есть признаки того, что в шкале предпочтений происходят глубокие сдвиги. На вершины престижа поднимается биология, повышается престиж экономики. В последнем случае это, видимо, связано с благотворным влиянием экономической реформы и математизацией экономической науки.

Винить молодежь в прохладном отношении к общественной науке нам, ее работникам, не приходится — винить надо прежде всего себя. Кто же еще может разбить у молодых людей вульгарное представление, например, об экономической науке как о «бухгалтерии»? Кто еще может просто и занимательно показать ее научные глубины? Кому из нас не приходилось читать книг типа «Я — математик» или «Физика — моя профессия»? У экономистов первая ласточка — увлекательная книга А. Бирмана «Самая интересная наука» — появилась совсем недавно.

Физики и математики ищут и воспитывают таланты. Может быть, и гуманитариям надо пойти по тому же пути? Не уверен, что их науки так сложны для изучения в школьные годы, как это иногда кажется самим специалистам. Должны ли быть у нас только физико-математические и языковые спецшколы, не следует ли создать, скажем, историко-экономические?

Но оставим увлекательные области науки и обратимся к более массовой сфере хозяйства, куда, минуя вуз, попадет не менее трех четвертей нынешних школьников.

Хозяйство и склонности

В недавно вышедшем капитальном социологическом труде нарисованы две пересекающиеся пирамиды, одна основанием вниз, другая — вверх. Первая показывает потребности хозяйства в работниках разных специальностей, вторая — желания школьников. Больше всего желающих иметь редкую, иногда экзотическую профессию. Меньше всего — профессию самую массовую.

По данным ряда специальных исследований, исключительно высок престиж профессий летчика и радиста — выше, чем у многих специальностей ученых. Ниже всего престиж профессий сферы обслуживания и сельского хозяйства. В городе обычно самые нелюбимые профессии — продавец, работник коммунальных предприятий, делопроизводитель.

Некоторым кажется, что мы стоим у порога «кнопочного» века и чуть ли даже не переступили его. И что больше всего нынче нужда в операторах и аналогичных чистых профессиях, а также наладчиках и настройщиках — профессиях интересных и содержательных. Увы, это далеко не так. Пока что самые массовые профессии — шоферы,

слесари, трактористы, плотники. Вот как, например, менялась численность людей, занятых в наиболее массовых профессиях промышленности:

Профессии	Число занятых (в тысячах)		1965 г. в процентах к 1959 г.
	1959 г.	1965 г.	
Слесари	1527	2366	155
Станочники по металлу	1011	1336	135
Машинисты, мотористы	890	1242	140
Подсобные рабочие	790	914	116
Контролеры, браковщики, сортировщики	552	759	138
Швеи, портные	380	663	175

Согласитесь, что это неожиданно, — в век электроники и автоматизации наиболее быстро растет число швей!

Резкое расхождение между стремлениями молодежи и потребностями хозяйства оживило в последние годы работу по профессиональной ориентации молодежи. Вернее — разговоры об этом важном деле, поскольку практически здесь пока почти ничего не сделано.

Как «заставить» будущих специалистов самостоятельно и со знанием дела выбрать себе будущие профессии таким образом, чтобы были удовлетворены и потребности хозяйства, и интересы их самих?

Профессиональная ориентация требует знания того, представители каких профессий понадобятся, сколько и где. Этих знаний часто недостает.

С другой стороны, для того чтобы ориентировать людей, надо хорошо знать требования, предъявляемые к тем, кто освоил те или иные профессии, и что эти профессии человеку дают.

Наконец, надо знать особенности и возможности тех, кого надо «ориентировать».

Многие считают, что все это должна делать общеобразовательная школа. Конечно, она знает ученика лучше всех, но у нее нет людей, которые знают профессии.

Лучше всего, если бы этим занимались государственные комитеты по профессионально — техническому образованию и по использованию трудовых ресурсов.

Но и школа не должна, конечно, остаться в стороне от этого чрезвычайно важного дела. У нее остается ориентация на специальности, требующие высшего образования. Кроме того, она должна лучше вести социальную ориентацию. Если ориентировать

выпускницу сельской средней школы на работу дояркой, а она давно решила, что жить будет только в городе, то из таких усилий вряд ли что получится. Вся воспитательная работа школы есть, по существу, социальная ориентация, если это даже и не сознается.

* * *

От пятнадцати до двадцати пяти — важнейшее время в жизни человека. Для него здесь почти все впервые. Его решения должны быть такими, чтобы не пришлось потом жалеть ни ему, ни обществу. В той мере, в какой человек сам решает свою судьбу, он решает ее больше всего в этот краткий период взросления.

КТО ОН, ШКОЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ?*

В век научно-технической революции две отрасли деятельности выходят на первый план и определяют все остальное: наука и просвещение.

Достижения нашей школы общеизвестны. Мы вправе ими гордиться.

В последние годы в общеобразовательной школе происходят новые важные перемены. Мы переходим к всеобщему среднему образованию. Программа начальной школы усложняется и «проходится» теперь за три года. Созданы многочисленные и разнообразные специальные школы, цель которых — поднять уровень школьного образования. Видимо, в недалеком будущем широко станут применяться технические средства обучения. Однако при всех условиях главным в школе остается учитель.

У нас есть все основания ждать от общеобразовательной школы новых взлетов. В условиях стремительного роста объема информации и повышения требований к уровню знаний выпускников справедливо, видимо, считать, что школа должна дать не только и не столько определенную сумму знаний, сколько научить учиться. Мы понимаем, что это весьма высокое требование. Однако другого пути нет.

Школа сельская и городская

Статистика утверждает: подавляющее большинство наших учителей — молодые и средних лет женщины с высшим и средним специальным образованием. Просвещение — одна из самых «женских» отраслей народного хозяйства.

Из 100 учителей начальной школы 87 — женщины, пятых — десятых классов — 75. Высшее образование имеет примерно половина учителей, а среди преподавателей пятых — десятых классов — около трех четвертей.

Это средние данные. Положение в разных районах, в городе и селе неодинаково. В конце прошлого года высшее образование имели 6 из каждых 10 городских учителей и 4 — из каждых 10 сельских. А вот, например, в Новосибирской области учителя по уровню образования распределялись так:

* Литературная газета № 35, 26 августа 1970 г.

	Все учителя		Учителя 5—10 классов	
	город	село	город	село
Высшее	50,6	24,2	66,5	32,6
Незаконченное высшее	9,9	10,5	13,2	15,1
Среднее специальное	34,0	46,0	12,0	27,3
Общее среднее	3,9	17,1	5,8	21,4
Неполное среднее	1,6	2,1	2,5	3,6

Считается, что учителя старших классов должны иметь высшее образование, младших (до пятого) — среднее специальное (окончить педучилище). Как видно из таблицы, фактическое положение сильно отклоняется от этого требования. Добавим, что, по мнению специалистов, высшее образование нужно и для работы в начальной школе. Согласно выборочным обследованиям очень многие учителя ведут предметы, по которым они не получали специальной подготовки.

В сельской школе значительно меньше опытных специалистов, чем в городской. В конце прошлого года, например, стаж меньше пяти лет имели всего 15 процентов городских учителей страны и 25 процентов — сельских. Сельские учителя уходят в города, их приходится замещать новичками. Опрос преподавателей городских школ показал, что две трети из них работали раньше в сельской местности, причем 40 процентов — не более трех лет. Больше половины сельских учителей ответили, что в дальнейшем они хотели бы работать в городах.

Отметим, наконец, такое важное обстоятельство. Подавляющее большинство сельских учителей — выходцы из села. Городской «по происхождению» учитель не держится в селе. Отсюда Министерство просвещения, а вслед за ним и некоторые социологи сделали вывод: учителей для села надо готовить из сельских школьников. Вывод, на первый взгляд, как будто резонный. Однако лишь на первый взгляд.

Известно, что пока еще сельский школьник, как правило, имеет более слабую подготовку, чем городской. За четыре года обучения в педагогическом вузе ему трудно восполнить пробелы школьного образования. Может быть, правильнее было бы, наоборот, сделать ставку не на самых приспособленных, а на самых подготовленных. Иначе круг может замкнуться: слабые выпускники — слабые студенты — слабые учителя — и снова слабые выпускники. Во всяком случае, без кардинальных решений может сильно затормозиться процесс культурного сближения города и села.

Престиж профессии

Абитуриентов педагогических институтов можно разделить на две большие группы. К первой отнести тех, для кого учительство — призвание. Будущую профессию они выбрали по любви и с полным знанием дела. Именно из этой группы абитуриентов выходят лучшие учителя.

В другую группу входят те, кто идет в педвузы не по призванию, а по «нужде» — скажем, не надеется поступить в любимый институт и хочет получить хоть какой-нибудь диплом.

Как же распределяются абитуриенты, по мотивам поступления в педагогические институты? Кого среди них больше — будущих педагогов по призванию или по необходимости?

Лаборатория социально-экономических исследований при ГПИ имени В. И. Ленина провела по этому вопросу специальное исследование. У каждого четвертого абитуриента главный мотив стремления в педвуз — желание «передавать свои знания другим»; еще у каждого четвертого — интерес к определенному учебному предмету; у каждого пятого — «любовь к детям»; у каждого десятого — семейные традиции или советы учителей и товарищей. На контрольный вопрос о том, кем хотели бы абитуриенты работать после окончания вуза, 70 процентов ответили: преподавателями средней школы. Остальные хотят быть научными сотрудниками, работать на производстве, быть преподавателями вузов. Наконец, на вопрос о том, какую профессию, кроме учителя, мог бы избрать абитуриент, только 28 из 100 твердо ответили — никакой.

Социологи приходят к выводу, что необходимо всерьез подумать о престиже этой важнейшей для общества профессии.

Как относимся мы, и особенно молодежь, к профессии учителя?

Массовое обследование выпускников средних школ Новосибирской области показало, что профессия учителя не особенно привлекает их, но и не относится к числу самых нелюбимых или неуважаемых. В списке из 70 профессий она заняла в среднем такое место: у юношей города — тридцать восьмое, у юношей села — тридцать пятое, у девушек города — двадцать второе, у девушек села — третье. Таким образом, для выпускниц сельских школ — это одна из привлекательнейших профессий. Сходные данные были получены и в других местах. Выходит, нет оснований полагать, что в скором времени «феминизации» школы придет конец.

Ну, а сами учителя, как они относятся к своей профессии? Массовые обследования все в той же Новосибирской области показали, что половина как городских, так и сельских учителей любит свое дело и на вопрос: «Если бы вам пришлось начинать трудовую жизнь сначала, выбрали бы вы профессию учителя вновь?» — отвечает: «Да». И

все-таки каждый четвертый в городе и каждый пятый в селе на этот вопрос отвечает: «Нет». Интересно, что степень удовлетворенности профессией снижается по мере увеличения стажа работы. Наконец, учителя редко хотят, чтобы их дети посвятили себя той же профессии.

Между прочим, иные данные у польских социологов. Судя по опубликованным у нас работам, в польской деревне, например, учитель по престижу занимает первое место, далеко опережая инженера, агронома, директора госхоза и т. д.

Чем же объясняется желание большинства юношей и даже девушек избрать любой другой, непедagogический вуз?

Права и обязанности

Сколько работает учитель? На этот вопрос Центральное статистическое управление отвечает так: мало, меньше, чем другие категории служащих. Средняя продолжительность рабочей недели в целом по просвещению составляла, по данным статистики, в 1968 году 32,8 часа против 39—41 часа в других отраслях. С другой стороны, каждый мало-мальски знакомый с жизнью школы знает, что учитель перегружен, что ему постоянно не хватает времени.

Дело в том, что рабочим временем учителей ЦСУ считает только классные часы. Подготовка к урокам, проверка тетрадей, дополнительные занятия, руководство кружками, то есть то, чем учитель не может не заниматься, в его рабочее время почему-то не включается.

По исследованиям социологов нагрузка оказалась исключительно большой. Так, в среднем по Ленинградской, Волгоградской и Челябинской областям учителя затрачивают на классную и внеклассную работу 59 часов 35 минут в неделю. Из них почти половина падала на подготовку к учебно-воспитательной работе.

В конце 20-х годов учителям были установлены нормы затрат времени: 6 часов в день при трех часах уроков для учителей-предметников и при четырех уроках для учителей начальных классов. С тех пор существенных изменений в нормировании их труда не было. Между тем круг повседневных обязанностей преподавателей за прошедшие десятилетия очень расширился. Вот один из ответов на вопрос анкеты: «Учитель обязан уметь оформлять стенды, альбомы, стенгазеты, комнаты-музеи, кабинеты, организовывать комсомольскую и пионерскую работу (вплоть до 55 лет!), быть чтецом-декламатором, ставить хор и танцы, быть организатором уборки, отвечать за мытье полов и протирку пыли, за ремонт классной комнаты; учитель должен быть

туристом, ходоком на лыжах, специалистом по атеистической пропаганде, быть судьей в семейных делах, воспитывать родителей, отучать их от пьянства...»

У сельских учителей положение еще более трудное. Им приходится немало сил и времени тратить на ведение личного подсобного хозяйства.

Свободное время, соответственно, очень незначительно. У женщин-учителей начальных классов Новосибирской области в 1967 году оно составляло 17,5 часа в неделю, у женщин-преподавателей старших классов — 23,8 часа. Естественно, что из этого времени не много «выжмешь» для самообразования; всего 5—8 часов в неделю. Учителю некогда учиться.

Прошли времена, когда преподаватель был для ученика почти единственным источником информации. Газеты, журналы, радио, телевидение, которым школьник может уделить куда больше времени, чем его наставник, резко повысили осведомленность ребят. Учитель прекрасно чувствует это. «Дети стали умнее, любопытнее, знают намного больше, чем прежде... С каждым годом мне все труднее входить в класс». Это пишет заслуженный учитель.

Ученики не так охотно, как прежде, принимают утверждения учителей на веру. Сотрудники Академии педагогических наук провели специальное обследование большой группы старшеклассников и преподавателей пятых — десятых классов. Оно показало, что 60—70 процентов учеников больше осведомлены в новейших достижениях науки, техники и культуры, чем педагоги.

Наш учитель, конечно, не стал хуже. Напротив, он сегодня образованнее, развитее, культурнее, чем был вчера. Однако те, кого он должен обучать и воспитывать, изменились еще больше. Можно сказать, что потенциал учителя возрос, но разность потенциалов между учителем и учеником уменьшилась. Выход один — повышение уровня подготовки учителя.

Социологи предлагают...

Школа прошла путь от системы «один учитель по всем предметам» до системы «по одному учителю на каждый предмет». Теперь, говорят социологи, пришло время углубить разделение труда в трех аспектах: по специальностям, по должностям, по квалификации.

По мнению исследователей, нужно специализировать часть педагогов на воспитательной работе. Никаких открытий тут нет. И сейчас в школах есть заместители директора по воспитательной работе, классные руководители, старшие пионервожатые. Но классный руководитель обременен множеством других обязанностей, как правило, он ведет один из основных предметов, так что на чисто воспитательную работу времени

почти не имеет. А вот в школах-интернатах должность воспитателя предусмотрена штатным расписанием. Это нужно и обычной школе.

Целесообразно, считают социологи, резко увеличить в школах число вспомогательных работников-лаборантов, которые освободили бы учителя от многочисленных обязанностей, не требующих высокой квалификации (проверка тетрадей, подготовка опытов, макетов и т. д.). Средняя школа в этом отношении может быть приближена к высшей, в которой, например, профессора и ассистенты, преподаватели и лаборанты выполняют разные функции.

Формальная квалификационная дифференциация целесообразна и потому, что фактически она существует: есть педагоги-мастера и начинающие, малоопытные учителя, однако нет разницы ни в их функциях, ни в оплате труда (если не считать доплаты за стаж).

«...Жизнь... слишком коротка, чтобы в совершенстве овладеть великим искусством воспитания детей», — писал Н. Винер. Надо приложить все силы к тому, чтобы желающих посвятить себя этому искусству было как можно больше, чтобы «в педагоги» шли «лучшие из лучших».

БУДЕТ ЛИ СВАДЬБА?*

О личном счастье сельской учительницы.

Просвещение – одна из самых «женских» отраслей народного хозяйства. В прошлом учебном году на 100 преподавателей и руководителей школ пришлось всего 29 мужчин, причем они резко преобладали, с одной стороны, среди директоров, с другой, – среди преподавателей труда, физкультуры, черчения. Среди учителей начальной школы всего 13 процентов мужчин, в 5-11-х классах – 25 процентов.

Однако это средние по стране данные. В ряде союзных республик, например, в Средней Азии, среди преподавателей мужчины преобладают, в других местах они почти отсутствуют в школах.

О последствиях феминизации педагогических коллективов много писали, была статья и в «Литературной газете». Однако при этом рассматривается всегда лишь одна сторона проблемы – отрицательное влияние количественного преобладания женщин на образование и главным образом – воспитание детей.

Диспропорция, о которой идет речь, ставит и самих учителей в некоторых отношениях в очень неприятное положение. Особенно это относится к сельской школе.

Вот картинка с натуры. Громадное сибирское село. Субботний вечер. В районном Дворце культуры «вечер отдыха молодежи», а говоря проще – танцы. Обращает на себя внимание группа молодых прекрасно одетых женщин, держащихся несколько скованно. Их человек восемь-девять. Это учительницы местной средней школы.

Сельские учителя, как я неоднократно замечал, делятся на три категории. Одни быстро входят в жизнь села, осваиваются с ней, быстро выходят замуж и устраивают свою «личную жизнь».

Другие с самого начала ориентированы на город. Они мечтают вернуться в него сразу, как только «отработают» положенные три года. А подвернется счастливый случай – и раньше.

Третьи и не рвутся особенно никуда, и к селу не «прирастают». Остаются тут людьми посторонними и неустроенными. Они ждут не дождутся очередных летних каникул, когда можно будет уехать куда-то на два месяца. Ждут с нетерпением и начала следующего учебного года, особенно самые юные из них. Вот приедут новые выпускники пединститутов, а не будет ли среди них молодых и холостых парней?

* Литературная газета N 9, 24 февраля 1971 г.

Те учительницы во Дворце культуры – из этой третьей группы.

В народном сознании издавна представление о личном счастье связано с любовью, семейной жизнью. Если в очерке я читаю, что героиня «нашла здесь и личное счастье», то без пояснений понимаю, что она вышла замуж. Мне такое несколько упрощенное представление о счастье кажется весьма резонным. Можно быть несчастной, имея мужа, но трудно быть счастливой, не имея его. Особенно в деревне.

Учитель – человек заметный. И если вообще-то сельский человек живет, как под лупой, то учитель – как бы под микроскопом. Его положение обязывает подавать односельчанам пример самой что ни на есть высокоморальной жизни.

Позволю себе привести чисто литературный пример. В повести Василия Шукшина «Там, вдали» есть такой эпизод. Героиня Ольга Фонякина, приехав к папе – директору совхоза, - «сворачивает» учителя – хлюпика Юрия. Дальше было так: отцу «принесли в кабинет письмо. Ему лично.

«Уважаемый т. Фонякин!

Мы вас на самом деле уважаем, вы тут ни при чем. Но уймите как-нибудь свою кобылу-дочь. Это же стыд гольный! Ведь он, как ни говорите, учитель, наших детей учит. И она, мы слышали, тоже учительствовать собирается. Какой же они пример...»

Фонякин не дочитал письма: у него в кабинете было много народа. Сидел как помоями облитый, боялся посмотреть в глаза людям».

Насколько я могу судить, В. Шукшин точно передал отношение сельских жителей к поведению учителя.

Однако если 40 процентов сельских учительниц не имеют своих семей, значит, выйти замуж очень трудно. Во-первых, трудно найти подходящего мужа. Учительнице хотелось бы, как правило, выйти за интеллигента. Но большинство сельской интеллигенции – учителя. По моим наблюдениям, в селах Сибири жены большинства учителей – учительницы. Но мужья большинства замужних учительниц – не учителя. Во-вторых, учительница с ее воспитанием, обязанностями и громадной перегрузкой школьными делами не может быть полноценной, по деревенским понятиям, домохозяйкой. А без ведения домашнего и личного подсобного хозяйства жить в селе весьма сложно. Так что не только возможные кандидаты в мужья не устраивают сельских учительниц, но и они сами не всегда устраивают возможных женихов.

Положение сильно улучшилось бы, если бы удалось поднять процент мужчин среди студентов педвузов. В предвоенные годы в селе жило множество учительских семей. Кстати, их дети часто «наследовали» профессии родителей.

Однако доля мужчин среди студентов педвузов не растет, а падает: в 1960 году она составляла 37 процентов, в 1969 – только 34. Поясним, кстати, что многие учителя по образованию учителями не работают: мужчины-педагоги во множестве сразу с вузовской скамьи или после «отработки» трех лет идут в инженеры, научные работники, в аспирантуру, армию, в советский и партийный аппарат и т.д. Феминизация школы продолжается и углубляется.

Я убежден, что неудовлетворенность учителей своим нынешним «демографическим» положением, говоря другими словами, трудности с устройством личной жизни – одна из главных причин высокой текучести преподавательского состава. Странно, что этого не видят некоторые исследователи. Они по традиции продолжают твердить о производственных и жилищных условиях. И с недоумением останавливаются перед фактом, что «во многих районах проблема жилья решена и имеются хорошо оборудованные и оснащенные школы, однако и из этих школ учителя уходят».

В примитивных классификациях мотивов увольнения учителей не находится места для обстоятельств демографического характера. Не находится, видимо, по той причине, что таких мотивировок нет в заявлениях педагогов об увольнении. Ну не напишет же, в самом деле, учительница, что она уходит из школы потому, что хочет, но не может выйти замуж?!

В системе ценностей сельских жителей замужество ценится чрезвычайно высоко. На тридцатилетнюю девушку глядят с сожалением. К жалости примешивается, будем говорить прямо, некоторая доля презрения. В городе и отношение к этому несколько иное, и замуж выйти проще, и без мужа легче обойтись. Может ли все это не подталкивать учительницу на уход в город?

Громадная диспропорция полов среди учителей вызывает некоторые ненормальности отношений в учительских коллективах. Известно, что женщина облагораживает мужчину. Но справедливо и обратное: мужчина облагораживает женщину. Так уж природа устроила, что женщина хочет показать себя с самой лучшей стороны перед мужчиной. Мужчина и женщина «тянутся» друг перед другом. Это громадный сдерживающий, дисциплинирующий и возвышающий фактор.

Социологи изучали отношения в научных коллективах. И неизменно оказывалось, что в коллективах со значительным преобладанием женщин отношения были более напряженными, конфликтными, нервными.

Можно утверждать, что в относительно «пропорциональных» учительских коллективах личные отношения много лучше, чем в коллективах диспропорциональных.

Все это проблема не только счастья, самочувствия людей, работающих в школе, и т.д. Это и проблема эффективности их труда, эффективности образования и особенно воспитания.

Склонен думать, что от самочувствия учителя эффективность его воспитательной работы зависит в громадной степени. Макаренко говорил, что школа должна воспитывать счастливых людей. Счастливых людей могут воспитывать счастливые люди. А одиночество счастья не дает. Родители обычно убеждены, что те, кто имеет собственных детей, - лучшие воспитатели, нежели люди одинокие.

Учитель-пенсионер пишет нам: «Школа без мужчины – что семья без отца». Давайте вернем мужчину в школу! Вопрос в том, как это сделать. Об этом надо говорить отдельно.

КАК ВЕРНУТЬ МУЖЧИНУ В ШКОЛУ?*

После опубликования статьи «Будет ли свадьба?» («ЛГ», N 9), в которой речь шла о том, что работа в школе все более становится чисто женской профессией, редакция получила много писем. Автор размышляет сегодня над откликами читателей.

Почти все читатели согласны, что профессия учителя котируется среди мужчин крайне низко. Отчего же это зависит? Хотя каждый наш корреспондент в отдельности называет, как правило, одну или немногие причины, «набор» их в целом весьма обширен, хотя, по моему мнению, все же не полон.

Учитель А. Диашев из Минска прислал в редакцию целую статью, в которой доказывает, что одна из решающих причин феминизации школы – недостаточная оплата труда учителя.

С этим не приходится спорить – тем более что проблема уже решается практически. Директивами XXIV съезда КПСС по пятилетнему плану предусматривается: «Повышение заработной платы в отраслях непромышленной сферы осуществить в первую очередь для врачей, учителей и воспитателей детских дошкольных учреждений...». Так что не будем ломиться в открытые двери.

Однако можно ли быть уверенным, что повышение уровня заработной платы автоматически приведет к тому, что мужчины ринутся в педвузы? Думаю, что нет: другие причины феминизации школы имеют не меньшее значение.

Сколько работает учитель?

В этом вопросе существует значительное противоречие между учителями и социологами, с одной стороны, и статистиками – с другой. Центральное статистическое управление не устает убеждать нас, что у преподавателей школы сокращенный рабочий день. Учителя утверждают, что нередко они работают 5-6 часов в школе и 6-7 часов дома, готовясь к урокам. Социологи, проводя массовые обследования учительского бюджета времени, находят, что в среднем они заняты около 60 часов в неделю (средняя продолжительность рабочей недели у рабочих и служащих СССР составляет, как известно, 40 часов).

* Литературная газета N 38, 15 сентября 1971 г

Факт занятости педагогов важен с разных точек зрения. Это должно учитываться и при определении уровня заработной платы, и при организации быта учителя, и при определении в школе общественных обязанностей, и во многих других ситуациях. И уж, во всяком случае, не стоило бы вопреки логике и очевидности утверждать, что учитель имеет «сокращенный рабочий день». Как пишут некоторые наши корреспонденты, такие утверждения «наносит кровную обиду учителю: ведь его действительной работой считается только учебная 18-часовая нагрузка на ставку. Но это лишь видимая часть «айсберга».

А какова действительная «нагрузка» педагога? Ведь у него – «тысяча и одно дело». Среди них – множество мелких и мельчайших, требующих частого «переключения». Я склонен согласиться с теми, кто считает, что женщины легче мужчин «мирятся» с этим обстоятельством, не так задевающим их самолюбие.

Обязанности и права.

Прав у педагога куда меньше, чем обязанностей. Возьмем главный аспект этой темы – взаимоотношения учителя с учениками и их родителями. Цитирую письмо преподавателя:

«Учитель в школе бесправен. Раньше «двоек» боялись, теперь, получая «двойку», смеются: «А я в институт не пойду». Боялись исключения из школы, сейчас и этим не испугаешь: примут в другую. Попробуйте вывести ученика, который срывает урок! Попробуйте поставить плохому ученику «двойку» в четверти: тебя твои же коллеги заедят – снизился процент успеваемости. Резон один: не научил, не воспитал!. Забывается, что в обучении участвует и ученик, а он учиться просто не хочет!»

Я, конечно, хорошо понимаю, что каждое отдельно взятое письмо может отражать случайную, нетипичную ситуацию. К сожалению, мотивы «бесправия» учителя так часто повторяются в письмах наших корреспондентов, что, видимо, говорят о явлении, довольно-таки распространенном.

Те, кто противится формализму, излишнему многоступенчатому контролю, часто вынуждены покинуть школу.

«Уравниловка».

Каждому известно, учителя сильно различаются по степени знаний и умений. Э. Тер-Погосян из Алма-Аты пишет: «У нас есть учителя – поистине профессора своего дела: один разработал полный комплект наглядных пособий – таблиц к большому разделу курса обществоведения (этими пособиями пользуются учителя республики); другой

прокладывал путь для внедрения новых программ в первых классах, третий – перевоспитал многих «трудных» детей и т.д. С другой стороны, есть учителя-ремесленники. Однако формально они все как работники равны».

Наши читатели считают, что это плохо.

Почти во всех областях деятельности уровень квалификации, достигнутой специалистом, определенным образом оценивается и удостоверяется. От разряда, класса, степени зависит в определенной мере и самая работа, выполнение которой доверяется человек, и заработок, и многое другое.

Ничего подобного в сфере народного образования нет. Единственное, что есть, - повышение заработка в зависимости от стажа работы. Предполагается, что квалификация учителя с годами автоматически растет. В какой-то мере это, видимо, так и есть. Но, наверное, далеко не во всех случаях. Встречаем же мы в вузах и 30-летних профессоров. И 60-летних ассистентов.

У педагога нет, как выражаются некоторые наши корреспонденты, «перспектив роста». Есть некоторые, весьма скромные, возможности, так сказать, «административного» продвижения: учитель может стать завучем или директором школы. Но надо ли говорить, что эти посты могут получить немногие (например, в Алма-Ате около 10 тысяч учителей и воспитателей, а директоров – 130)? Следствие этого – уход из системы просвещения наиболее талантливых, энергичных людей.

Видимо, какая-то система оценки квалификации должна быть и в общеобразовательной школе. Будут ли звания школьных доцентов и профессоров, как предлагают некоторые, или «классы» преподавателей, как считают другие, - дело второстепенное. Важно, чтобы талантливый и работоспособный учитель мог рассчитывать на получение самых высших «степеней» в своем деле к 30-35 годам. И чтобы с этим были связаны и заработная плата, и степень самостоятельности, и выполняемые в школе функции.

Два престижа.

Престиж профессии в значительной мере складывается из престижей отдельных специалистов. На профессию в целом переносят представления о конкретных людях. Если вчерашняя десятиклассница без специальной подготовки идет преподавать в пятый класс, потому что лучше она, чем остаться без учителя вообще, если учитель иностранного языка не может понять на этом языке простейшей разговорной фразы, если для того, чтобы «натянуть» ставку, идут на самые причудливые совмещения предметов, если высшее образование имеет менее трех четвертей учителей 5-10-х классов, а среди них

громадно число тех, кто получил его заочно, если для получения диплома учителя достаточно учиться 4 года, а инженера – не менее пяти, если... то почему, собственно, престиж учительской профессии должен быть высок?

Престиж профессии учителя создают сами учителя.

Из этого следует, видимо, сделать вывод: что одно из важнейших направлений повышения престижа учительской профессии – рост общекультурной и профессиональной подготовки преподавателей.

Учитель у нас должен быть, подобно господу богу, единым в трех лицах: знать ту науку, основы которой он преподает школьникам; уметь преподавать; уметь воспитывать. На все это – собственно науку, методики, общую и частную, комплекс наук о воспитании – отводится, как правило, четыре года. Будущий инженер за пять лет обучения, изучая только основы науки, инженером еще, как правило, не становится. Год-другой он, как говорится, «доходит» на предприятии. Я утверждаю, что подготовить за четыре года хорошего учителя невозможно.

Заканчивая эти размышления, должен сказать, что для решительного перелома в отношении мужчин к профессии учителя необходима целая система мер, для разработки которой нужны широкие и глубокие исследования. Многие читатели справедливо полагают, что это дело, прежде всего, Академии педагогических наук СССР. Но тут с сожалением должен отметить, что ни академия, ни Министерство просвещения никак не откликнулись на статьи о наших учителях, опубликованные в «ЛГ» в прошлом и этом годах. А знать их мнение очень хотелось бы.

ЗАБЫТЫЙ ЭКСТЕРНАТ*

Уважаемая редакция!

В свое время (если не ошибаюсь, в N 37 «ЛГ» за прошлый год) Зорий Шохин писал о молодых людях, которым не удалось попасть в вуз, куда они так стремились. Конкурсы в вузы делаются все труднее.

У нас действует по всей стране широкая сеть заочных и вечерних вузов (такого нет нигде в мире!), но неужели нет никакой возможности для каждого желающего без отрыва от производства получить высшее образование?

Ю. Павлов, канд. историч. наук

Проблема, затронутая в письме Ю. Павлова, действительно, очень серьезна. Социологи давно выяснили, что почти все десятиклассники хотят учиться в вузе. В ближайшие годы среднее образование во всех его формах будут ежегодно получать около пяти миллионов человек. Только пятая часть выпускников средней школы сможет поступить в школу высшую, если иметь в виду опять-таки все формы обучения, включая и заочное, и если не принимать во внимание тех, кто окончил десятый класс и техникумы в прошлые годы. А этот момент очень важен. Напомню, что по переписи 1970 года у нас было почти 37 миллионов человек со средним образованием против 18 миллионов в 1959 году. По крайней мере, 25 миллионов из них тоже могут претендовать на места в вузах. Не знаю, какую долю абитуриентов прошлого года составили выпускники прошлых лет, но знаю, что возможности поступления в вуз выпускников 1972 года они уменьшили очень сильно.

Не будем утешать себя тем, что во многих вузах конкурсы были небольшими. Фактически конкурс начинается значительно раньше подачи заявлений в приемные комиссии. И многие, взвесив свои шансы на поступление, признают себя неконкурентоспособными до формального конкурса. Но это ведь совсем не означает, что они не хотят учиться или что решение не поступать в вуз дается им безболезненно.

Многие из провалившихся на прошлых экзаменах будут пытаться поступать в этом году. Повторят попытки и многие из тех, кто сдавал экзамены и раньше, а также и те, кто пытался попасть в институты и университеты несколько лет подряд. Я с глубочайшим уважением отношусь к упорным абитуриентам. Дай им бог, как говорится. Но «бог дает» не всем.

* Литературная газета N 5, 31 января 1973 г.

В то же время, затратив те же или чуть больше лет и усилий, человек мог бы получить высшее образование. При этом, кроме практического результата, он получил бы еще и то высокое бескорыстное удовлетворение, которым у нормального человека сопровождается постижение новых истин, расширение умственных горизонтов, интеллектуальное развитие. А поскольку ничего этого «вечный абитуриент» не получает и получить не может, мне его искренне жаль.

- Так к чему же Вы ведете речь? – может спросить меня читатель. – Не считаете ли Вы, что надо ежегодно принимать в вузы пять миллионов человек и иметь 25 миллионов студентов? А нужно ли нам столько специалистов? А как быть с преподавателями, зданиями, оборудованием, вообще с громадными затратами, которых все это потребует?

Все вопросы правомерны. Более того, число их можно многократно увеличить.

Но я далек от мысли, что в вузы надо принимать всех желающих. Я предлагаю безгранично расширить возможности самообразования для всех, кто действительно к образованию стремится.

- А разве этому сейчас что-нибудь мешает? – могут спросить меня. – Да, - отвечу я, - к сожалению.

Конечно, для многих стремление к знанию бескорыстно, знания для них «самоценны», и их приобретение не связывается с соображениями об условиях работы, зарплате и т.д. Но ведь многие пока еще высоко ценят и прикладную сторону знаний, и те экономические и социальные возможности, которые они открывают или расширяют. А это означает, что знания человека должны быть соответствующим образом удостоверены. Кстати, и Ю. Павлов в своем письме рассматривает диплом как некий знак интеллигентности для многих, стремящихся в вуз.

Представители старшего поколения хорошо знают такую форму удостоверения знаний, как сдача экзаменов экстерном. Помните? Человек самостоятельно изучал науки в объеме вузовского курса, а затем предстал перед строгой государственной комиссией, которая эти знания оценивала. По результатам экзамена выдавался диплом, который имел совершенно то же значение и вес, как и диплом человека, который окончил обычный вуз.

Я не стану спорить, если мне скажут, что такая форма получения образования и его удостоверения имеет некоторые недостатки. Я соглашусь, если мне скажут, что изучить науки самостоятельно труднее, чем под руководством профессоров и преподавателей. Я соглашусь и с тем, что далеко не все в наше время самостоятельно можно изучить.

Но, с другой стороны, я утверждаю, что самостоятельное изучение наук может быть и много более основательным и успешным, чем обычное вузовское. Оно дает возможность построить изучение предмета так, как это удобно именно этому

обучающемуся, обратиться к первоисточникам и монографиям. При самообразовании вырабатывается умение работать с литературой, искать нужные сведения, сопоставлять и размышлять.

Приведу два примера. На нашем курсе в Московском университете был студент, который по состоянию здоровья получил освобождение от обязательного посещения лекций. Этим разрешением он очень широко пользовался. Добавлю еще, что часть времени он проводил в больницах. Это был, безусловно, один из лучших студентов курса, что официально было признано назначением ему ленинской стипендии. Пятнадцать лет работы после окончания университета показали, что и специалист он превосходный – крупнейший в своей области.

И второй пример. Я знаю уважаемых людей, которые окончили экстерном университет за три года. И я не замечал, чтобы они уступали в знаниях тем, кто окончил «стационар». Когда я заговорил об этом с одним из интеллигентов старшего поколения, он неожиданно сказал мне: «Ничего особенного. Я ведь сам сдал университетские экзамены экстерном за два года».

Наконец, напомним, что и В.И. Ленин сдал экзамены за университетский курс также экстерном.

Разумеется, все это говорится отнюдь не для того, чтобы обосновывать замену «стационарного» обучения экстернатом. Я считаю лишь, что в современных условиях всеобщей тяги к знаниям экстернат следует восстановить как одну из форм получения и удостоверения образования. Не вместо общепринятых сейчас форм, а вместе с ними, в дополнение к ним. Речь идет, прежде всего, о гуманитарных вузах, где введение экстерната, как мне представляется, не может встретить серьезных препятствий.

Добавим, что как бы ни совершенствовалась система приемных экзаменов, сделать ее абсолютно совершенной нельзя. Нет никаких гарантий в том, что часть абитуриентов, которые могли бы стать специалистами лучшими, чем многие принятые, не останется за бортом высшей школы при любых методах приема. В этих условиях экстернат позволил бы получить высшее образование и им.

Вполне возможно было бы сделать сдачу экзаменов по некоторым курсам экстерном условием приема на стационар – то есть установить явление, аналогичное приему в аспирантуру, когда претендент в нее поступает, сдав заранее экзамены по программе кандидатского минимума.

Наконец, можно было бы найти различные формы сочетания экстернатуры с обучением в обычных, принятых сейчас формах. Например, разрешить и поощрять сдачу экстерном ряда теоретических курсов, а необходимые практические занятия (требующие

определенной аппаратуры, практического руководства и т.д.) проводить так, как это делается на стационарах. При этом оплату всех подобных работ, так же, как труд экзаменаторов, можно было бы возложить на экстернов.

Введение и массовое развитие экстернатуры оказало бы, несомненно, значительное влияние на работу общеобразовательной школы, особенно ее старших классов, и имело бы далеко идущие социальные последствия. Перед школой четче встала бы задача «научить учиться», что, собственно, и составляет серьезную основу образования. И, наконец, неудача при поступлении в вуз уже не воспринималась бы как жизненное поражение.

Важен и такой аспект. При современном развитии науки многим специалистам приходится работать в пограничных, научных областях, на стыке двух, а то и трех дисциплин.

Таким специалистам сплошь и рядом требуются знания, которые практически невозможно было получить в свое время в одном вузе. И вот для успешной работы одни поступают на вечерние отделения вузов (а это делается теперь только в порядке исключения по просьбе заинтересованных организаций), другие посещают какие-нибудь курсы, третьи кое-как обходятся собственными силами.

А разве не проще и не лучше было бы разрешить такому специалисту сдать экстерном курс необходимых наук и получить соответствующее свидетельство?

Образование стало одной из главных жизненных потребностей человека. Еще один путь к этому – введение экстернатуры.

КОЛЛЕКТИВИЗМ ИСТИННЫЙ И ЛОЖНЫЙ*

(В рубрике «Этика ученого»)

«ЛГ» продолжает обсуждение публикации «Открытие сделано. А кто же автор?» (N 4, 1972 г.). Сегодня разговор о соавторстве в науке.

У проблемы соавторства так много аспектов, что разобраться во всех можно разве только в большой монографии (да и то коллективной). Поэтому я оставлю в стороне вопросы этические и юридические, а буду говорить лишь об одном, на мой взгляд, главном: что такое научное творчество – коллективное или индивидуальное деяние?

Сейчас уже общим местом стали утверждения: «Время одиночек в науке прошло», «Теперь одиночка ничего не сделает». Об одиночке обязательно говорится с таким юмористическо-сатирическим акцентом: «кустарь-одиночка», «гений-одиночка». Бедный одиночка! Так все ясно некоторым авторам, что и доводов-то никаких не приводят...

Другие говорят о сложности научного оборудования, о коллективном труде в проектировании, сложностях внедрения изобретений в народное хозяйство и многом другом, что непосредственно к научному творчеству отношения не имеет. Г. Добров, конечно, прав, говоря («ЛГ», N 9, 1972), что если бы аспирант В. Белов не работал в лаборатории, не пользовался ее оборудованием, то и открытия он не сделал бы. Но ведь на этом основании прибор, которым пользовался В. Белов, с не меньшим правом может быть признан соавтором, чем коллеги В. Белова по лаборатории...

Что же, скажут мне, Вы беретесь утверждать, что науку «двигают» именно «кустари-одиночки»? И да, и нет. Дело тут совсем не так просто, как некоторым кажется. Прежде всего, я утверждаю, что кустарей-одиночек в науке в общем-то никогда и не было. Наука всегда была делом коллективным. В том смысле, что всякий ученый всегда стоял на плечах предшественников, всегда учитывал результаты деятельности «соседей», обсуждал свои данные с коллегами. Без такого «коллективизма» наука вообще была бы невозможна.

Но «коллективные открытия» - один из околонуточных мифов, на которые так щедр наш век. Другое дело, что все большее распространение в науке получает коллективный труд. Но зачем же путать разные вещи? Польский науковед А. Матейко пишет по этому поводу: «„оснащение современной науки техническими средствами и развивающееся в ней разделение труда делают коллективную работу совершенно неизбежной... однако индивидуальное творчество продолжает оставаться основной движущей силой научного

* Литературная газета N 16, 19 апреля 1972 г.

прогресса...». Если так, значит, организовать коллективную работу – это прежде всего создать условия для эффективной индивидуальной деятельности. Да, да, коллективная работа – ради индивидуальных открытий!

Разумеется, при таком подходе возникает множество различных проблем – и этических, и юридических, и экономических... Легко ли примириться с тем, что результаты труда множества людей вдруг окажутся связанными с именем одного человека?! Но что делать? Наука тут совсем не одинока. Разве не то же происходит в спорте, искусстве, литературе? Кажется, никто еще не предлагал считать рекорды В. Брумеля в буквальном смысле рекордами команды, в которой он состоял. Никто серьезно не говорит о том, чтобы считать соавтором романа редактора, не говоря уже о корректорах, наборщиках и многих других участниках создания книги.

Конечно, совсем иное положение в проектной работе, в том, что за границей называют «научными разработками», и т.д. Тут нужно разбираться особо. В науке же подавляющее большинство творческих достижений принадлежит очень малой части ее работников. Это прекрасно известно науковедам. В каждой науке, как правило, 10 процентов наиболее результативных работников создают больше, чем 50 процентов из собратьев, работающих наименее плодотворно. Вот тут и иронизируй насчет «гениев-одиночек»!

Вульгарное понимание коллективизма ведет к тому, что при отборе будущих научных работников нередко чересчур большое внимание уделяется тем качествам претендентов, которые, мягко говоря, решающего значения для ученого не имеют. Кому не известны милые компанейские парни, затейники и балагуры, из которых получается все, что угодно, только не плодотворно работающие исследователи?

Тягостное это зрелище – несбывшийся научный работник. Хорошо еще, если человек вовремя поймет, что не на свою стезю попал, и переменит род деятельности. Но ведь научная бесперспективность – вещь далеко не очевидная. И прежде всего – для самого человека. Вот и получается иногда, что тот, кто сам бесплоден в научном отношении, становится научным руководителем. Не на первых ролях, конечно, - скажем, не директором института, но, может быть, его заместителем. А тут уж положение обязывает... Приходится становиться «соавтором»...

А перспективный научный работник – человек обычно не самый приятный. Как известно, у людей творческого склада часто «трудные», с «завихрениями» характеры. Нередко они склонны предъявлять окружающим, в том числе и руководителям, резко повышенные требования. Их «заносит». Хорошо, если руководитель опытен и не «всякое

лько ставит в строку». Иначе начинающий талант пробкой вылетает из научного учреждения.

Опытный же руководитель прекрасно знает, что некоторая «ершистость» способного человека – в порядке вещей и что, напротив, говоря словами А. Матейко, «люди, ощущающие потребность постоянно опираться на признанные авторитеты, не способны к творчеству».

В нашей научной действительности можно найти прекрасные примеры истинно коллективной работы, когда проблемы соавторства не возникает. Мне посчастливилось почти 8 лет работать в Институте экономики Сибирского отделения Академии наук. За это время, насколько я знаю, там не возникало ни одного конфликта такого рода. Крупная научная проблема была разбита на внутренне законченные темы, каждую из которых разрабатывал небольшой коллектив. Результаты, получаемые каждой такой группой, использовались всеми остальными, разумеется, со ссылками, как это издавна принято в науке.

Думаю, изучение того, как решаются проблемы авторства в наших лучших научных учреждениях, могло бы во многом оказаться полезнее, чем разбор отрицательных случаев.

Как мне представляется, конфликты в вопросах соавторства нередко возникают из-за неточной структуры штатов. Из-за того, в частности, что некоторые научные работники выполняют функции лаборантов. Должностей научно-технических сотрудников, как правило, вообще недостаточно: кроме того, часть их обычно занята сторожами, уборщицами, машинистками и т.д. Но, главное, те, кто считается лаборантами, обычно никакие не лаборанты, а будущие младшие научные сотрудники, отбывающие «стадию лаборантуры», либо же вчерашние абитуриенты-неудачники, «пережидающие» год до следующих приемных экзаменов. В качестве лаборантов все они работают малопродуктивно.

Вот и приходится научным сотрудникам взваливать лаборантскую работу на свои плечи. Но ведь научный сотрудник обязан, прежде всего, давать научную продукцию. И если даже в данной конкретной работе его функции были чисто технического свойства, он все-таки вынужден настаивать на своем соавторстве.

Еще один источник авторских конфликтов – низкий уровень подготовки начинающих научных работников. Подчас руководители бывают вынуждены буквально переучивать своих новых сотрудников. Но для самого новичка его научная беспомощность не очевидна. В приятном самообольщении его поддерживает диплом с отличием, выданный за хорошую память и усердие в усвоении знаний. То, что наша

высшая школа не во всем отвечает требованиям подготовки начинающих исследователей, хорошо известно. Сошлюсь хотя бы на книгу Г.Н. Волкова «Социология науки».

А ведь это навязывает «коллективизм» в науке и его самом примитивном, вульгарном понимании. Просто без руководителя новички ничего не могут сделать. Однако понимают эту ситуацию руководитель и руководимый по-разному. Из этого «зерна» и произрастает конфликт по поводу соавторства.

Бесспорно, что лжесоавторству чрезвычайно способствует и современное положение с публикацией научных работ. Возможности публикаций столь малы, а «очередь» столь велика, что начинающему научному работнику самостоятельно пробиться в печать почти невозможно. Вот и приходится приглашать именитых «соавторов».

Я не берусь перечислить все объективные причины широкого распространения мнимого соавторства, псевдоколлективизма. Эти примеры я привел лишь для того, чтобы показать, что истоки явления часто лежат вне науки и что, серьезно, исправление положения требует определенных сдвигов в сферах, «соседствующих» с наукой.

Разумеется, все сказанное ни в коей мере не направлено против действительно коллективной работы. Исследовательские проблемы нередко бывают столь обширны и сложны, что совершенно неизбежно разделение труда: одни формулируют проблему, другие выдвигают гипотезы, третьи собирают и обрабатывают эмпирические материалы, четвертые интерпретируют полученные результаты и т.д. Но еще раз вынужден повторить, что это коллективная работа, а отнюдь не коллективные открытия.

Наука всегда была делом коллективным. Открытия же всегда были индивидуальными. Нет никаких оснований противопоставлять коллективизм индивидуальности. Задача состоит в том, чтобы найти такие формы организации научной работы, при которых именно творческая личность получила бы наибольшие возможности проявить себя в науке.