

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2 (20) Журнал теоретических и прикладных исследований Апрель, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ	3
Информация о заседании Бюро Уральского отделения Российской академии образования	3
Решение заседания Бюро УрО РАО № 16 от 26.02.03 г. Основы культурологической парадигмы образования	4
Решение заседания Бюро УрО РАО № 17 от 26.02.03 г. Педагогическая культурология: теоретические, методологические основы формирования и развития педагогической культуры	7
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	10
Лебедева И. П. О специфике применения факторного анализа в педагогическом исследовании	10
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	26
Рябова С. В., Штейнберг В. Э. Инварианты знаний в культурологическом цикле как ориентировочная основа учебной деятельности.....	26
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	37
Петрунина Т. А. П. Д. Юркевич: психология в системе христианских представлений	37
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	46
Леднев В. П., Гоголева Г. С. Профессионально-педагогическое образование Урала в 1917–1940 гг.....	46
АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ	68
Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике (проблемы управления)	68
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА.....	81
Александрова Е. А. Своеобразие свободных школ: организация пространства образования и методические подходы.....	81
Артемьева Н. П. Содержание работы по социальному самоопределению подростков с девиантным поведением.....	95

Прокопенко В. И. Воспитательно-образовательная роль хантыйской игрушки в формировании ребенка как члена общества.....	104
Черник Б. П. Экспертиза инноваций на образовательных выставках как фактор совершенствования экспертной деятельности в региональных системах общего образования	116
АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ	126
Гончаров С. З. Экономические и культурологические основы перспективных аспектов государственной политики в сфере образования.....	126
АВТОРЫ НОМЕРА	140
НОВЫЕ КНИГИ	141
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ	145

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
В. Д. Семенов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор Д. В. Николаев;
компьютерная верстка В. Т. Бакирова

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

ISBN 5–8050–0074–1

© Уральское отделение РАО, 2003

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2003

ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

ИНФОРМАЦИЯ О ЗАСЕДАНИИ БЮРО УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

26 февраля 2003 г. состоялось очередное заседание Бюро Уральского отделения Российской академии образования.

Повестка заседания:

1. Основы культурологической парадигмы образования.

Докладчик Ирина Евгеньевна Видт, кандидат педагогических наук, доцент Тюменского государственного университета.

2. Педагогическая культурология: теоретические, методологические и методические основы формирования и развития педагогической культуры.

Докладчик Владислав Львович Бенин, доктор педагогических наук, профессор, научный руководитель Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО.

3. Разное:

3.1. Об открытии Ханты-Мансийского государственного научно-образовательного центра УрО РАО.

Докладчик Сергей Амирович Гильманов, доктор педагогических наук, профессор, эксперт-советник председателя Правительства ХМАО.

3.2. О включении в структуру УрО РАО научно-исследовательской лаборатории мониторинга и профилактики наркомании РГППУ.

Докладчик Елена Николаевна Литвинова, ученый секретарь УрО РАО.

На заседании присутствовало 7 членов Бюро Уральского отделения Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора университетов из Екатеринбурга, Уфы, Челябинска, Ханты-Мансийска (всего 28 человек).

Заслушав сообщение доцента Тюменского государственного университета И. Е. Видт, Бюро Уральского отделения РАО отметило, что многолетняя работа Тюменского НИЦ и Тюменского госуниверситета по разработке теории и методологии педагогической культурологии как основы культурологической парадигмы образования, стратегии и тактики ее реализации имеет большую научную и социальную значимость. Бюро решило одобрить опыт ТНЦ УрО РАО (руководитель академик РАО В. И. Загвязинский.) и Тюменского госуниверситета (ректор академик РАЕН Г. Ф. Куцев) по разработке теории и методологии

педагогической культурологии, культуросообразной модели образования и культурологических основ модернизации образования; и рекомендовать научным центрам, высшим учебным заведениям, институтам развития образования и повышения квалификации, управлениям образования Уральского региона изучить и творчески использовать опыт ТНЦ УрО РАО.

Заслушав и обсудив доклад научного руководителя Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО д-ра пед. наук, проф. В. А. Бенина «Педагогическая культурология: теоретические, методологические и методические основы формирования и развития педагогической культуры» Бюро Уральского отделения РАО решило: одобрить и рекомендовать продолжить ведущуюся в Башкирском государственном педагогическом университете и Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО разработку теоретических, методологических и методических основ формирования и развития педагогической культуры как актуальную и перспективную; провести на базе Башкирского государственного педагогического университета и Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО региональную научную конференцию по данной проблематике с изданием сборника материалов.

Бюро УрО РАО решило, рассмотрев ходатайство заместителя Председателя Правительства Ханты-Мансийского автономного округа по социальным вопросам, создать на базе Югорского государственного университета Ханты-Мансийский государственный научно-образовательный центр УрО РАО. Также принято решение включить в структуру УрО РАО научно-исследовательскую лабораторию мониторинга и профилактики наркомании Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Решение заседания Бюро УрО РАО № 16 от 26.02.03 г. ОСНОВЫ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Заслушав сообщение доцента Тюменского государственного университета И. Е. Видт, бюро Уральского отделения РАО отмечает, что многолетняя работа Тюменского НЦ и Тюменского госуниверситета по разработке теории и методологии педагогической культурологии как основы культурологической парадигмы образования, стратегии и тактики ее реализации имеет большую научную и социальную значимость.

За последние 5 лет:

1. **На теоретическом** уровне разработаны теоретические основы педагогической культурологии; обоснована концепция образования как феномена

культуры; показана морфология (строение) образовательной сферы как подсистемы культуры; показана эволюция человеческого сознания, социальных ментальностей в культурно-образовательных средах;

2. **На прикладном** – разработана стратегия модернизации образовательной сферы в соответствии с закономерностями культурной эволюции и современного культурного этапа. Обоснована культурологическая парадигма образования. Разработаны варианты ее практической реализации в виде культуросообразных образовательных моделей.

Практика реализации культуросообразных моделей образования охватывает следующие направления.

Организационно-практическое направление:

- организована деятельность «Лаборатории педагогической культурологии», участники которой отрабатывают культуросообразные модели образования;

- темы экспериментальной работы участников «Лаборатории» ОУ г. Тюмени: Гимназия Российской Культуры – «Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях реализации культурологической модели образования»; школа № 39 – углубленное изучение краеведения; школа № 80 – школа свободного развития; гимназия № 12 – Школа как центр культурной среды; школа № 17 – Жизнедеятельность человека и природосообразная культура; школа № 6 – Развитие экологической культуры школьников и др.;

- разработаны и дважды проведены 72 часовые курсы повышения квалификации для педагогов при Институте дополнительного образования (ИДО) ТГУ «Культурологические основы образования»; по окончании педагоги получили сертификаты государственного образца.

Научно-практическое направление: организованы и проведены научно-практические конференции и семинары областного и межрегионального уровня:

- областная научно-практическая конференция «Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях культуросообразной модели образования». 15–17 мая 2001 г.. ГРК, ТГИМЭУП. Тюмень. Материалы отражены в сборнике «Культурология в образовании». Тюмень 2002 г. 257 с.;

- областная научно-практическая конференция «Развитие творческой индивидуальности учащихся в условиях культуросообразной модели образования». 25–26 апреля 2002 г.. ГРК, ТГИМЭУП. Тюмень (Материалы в типографии);

- межрегиональный семинар «Практика реализации культурологической модели образования» 13–14 декабря 2001 г.. Издан сборник «Новые ценности образования» Москва, 2002 г.

Методическое направление: разработаны концепции блочного изучения содержания образования; изданы методические разработки, реализующие культуросообразные модели образования; разработаны авторские программы учебных дисциплин.

Психологическое направление: разработан диагностический комплекс, позволяющий диагностировать результативность культурологической модели образования.

Опыт разработки и реализации культуросообразной модели образования и теории педагогической культурологии отражен в двух монографиях, учебном пособии, в разделах региональных Программ развития образования, в ряде публикаций в центральных и академических изданиях, в научных сборниках и методических рекомендациях.

Бюро решило:

1. Одобрить опыт ТНЦ УрО РАО (руководитель академик РАО В. И. Загвязинский) и Тюменского госуниверситета (ректор академик РАЕН Г. Ф. Куцев) по разработке теории и методологии педагогической культурологии, культуросообразной модели образования и культурологических основ модернизации образования.

2. Рекомендовать Научным центрам, высшим учебным заведениям, институтам развития образования и повышения квалификации, управлениям образования Уральского региона изучить и творчески использовать опыт ТНЦ УрО РАО. С этой целью полезно принять участие в региональной научно-практической конференции «Культурологические основы модернизации образования» и методическом семинаре «Новые ценности образования» 24–25 апреля 2003 г.

3. Одобрить опыт сотрудничества научных сотрудников с практическими работниками образования в форме «Лаборатории педагогической культурологии», рекомендовать шире презентовать опыт создания культуросообразных моделей образования в регионе.

*Председатель УрО РАО
член-корреспондент РАО
Г. М. Романцев*

*Ученый секретарь
Е. Н. Литвинова*

Решение заседания Бюро УрО РАО № 17 от 26.02.03 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Заслушав и обсудив доклад научного руководителя Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО доктора педагогических наук, профессора В. А. Бенина «Педагогическая культурология: теоретические, методологические и методические основы формирования и развития педагогической культуры» (План важнейших исследований РАО на 2002 г.) Бюро УрО РАО **отмечает**, что в Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО и Башкирском государственном педагогическом университете ведется активная работа по изучению теоретических, методологических и методических основ формирования и развития педагогической культуры. По данной проблематике защищены две докторские и пять кандидатских диссертаций, опубликовано шесть монографий, одно учебное пособие с грифом федерального министерства образования; три выпуска тематического сборника «Педагогическая культура и ее формирование у будущего учителя», четыре выпуска тематического сборника «Культура и образование», более 30 статей в научных журналах и сборниках. Создана и успешно функционирует «Научно-методическая лаборатория преподавания мировой художественной культуры и культуры Башкортостана в средней школе» при ГУНО г. Уфы, ведется чтение спецкурса «Основы педагогической культуры» на социально-гуманитарном факультете.

В результате проведенной научно-исследовательской работы, осуществлена разработка основных теоретико-методологических подходов и в настоящее время ведется разработка методических подходов к проблеме формирования и развития педагогической культуры студентов высших педагогических учебных заведений.

В соответствии с разделяемым исследователями БГПУ этносоциологическим подходом, педагогическая культура выступает как интегративная характеристика педагогического процесса, включающая единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результаты этой деятельности, закрепленных в виде знаний, умений, навыков и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому. При этом само понятие культуры не наполнено однозначным позитивным смыслом. Как способ общественного самовоспроизводства человека, она не ограничивается только позитивными явлениями. Негативные явления также имеют матричный характер, а потому выступают элементами культуры.

Проведено изучение роли и значения культурологической компетентности в подготовке педагога. Педагогическая деятельность не сводима только к рациональным знаниям. Кроме них она требует и то, что не поддается точному описанию и выражается в понятии «умение чувствовать ученика». Но такое умение развивается только по мере усвоения культуры. Поэтому общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры. Следовательно, вузы педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой.

В основе культурологической компетенции педагога лежит философско-культурологический подход, раскрывающий общие законы и специфические особенности культурно-исторического процесса, соотношение в нем материального и духовного, внутреннего и внешнего, национального и интернационального, сословно-классового и общечеловеческого. В рамках подготовки учителя любого профиля культурологической компетенции отводится интегрирующая роль. Она объединяет три базовые компетентности: собственно культурологическую, профессионально-педагогическую и социальную. Собственно культурологическая компетенция позволяет понимать закономерности развития мировой культуры как естественноисторического процесса. Это ведущая компетенция. Лишь при ее учете можно правильно понять диалектику общего, особенного и единичного в истории, истории педагогики, экономике, культуре каждого народа и любой эпохи, понять законы формирования и развития религии, искусства, этических, эстетических, педагогических систем и взглядов. Профессионально-педагогическая компетенция направлена на формирование у студентов знаний и умений, необходимых для привития ученикам видения любой конкретной области знаний сквозь призму мирового развития как целого. Социальная компетенция направлена на индивидуальное культурное развитие будущих педагогов, поскольку общая культура личности выступает основой высокой педагогической культуры. Следовательно, вузы педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой.

Таким образом, в Башкирском государственном педагогическом университете и Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО выполнено научное исследование, имеющее большое значение для системы образования на современном этапе ее модернизации, позволяющее повысить эффективность процессов обучения во всех типах педагогических образовательных учреждений. Полученные результаты имели достаточно широкую апробацию в Республике Башкортостан, в научной экспертизе материалов принимали участие специалисты Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Исходя из вышеизложенного, Бюро Уральского отделения РАО **решило:**

1. Одобрить и рекомендовать продолжить ведущуюся в Башкирском государственном педагогическом университете и Башкирском государственном научно-образовательном центре УрО РАО разработку теоретических, методологических и методических основ формирования и развития педагогической культуры как актуальную и перспективную.

2. Обеспечить включение темы для дальнейшей разработки в план важнейшей тематики РАО на 2004 г. (Отв. В. А. Федоров, Е. Н. Литвинова, срок – ноябрь 2003 г.).

3. Провести на базе Башкирского государственного педагогического университета и Башкирского государственного научно-образовательного центра УрО РАО региональную научную конференцию по данной проблематике с изданием сборника материалов (Отв. Э. Ш. Хамитов, В. А. Бенин, срок – апрель 2004 г.).

4. Подготовить информационные материалы, освещающие результаты выполненного исследования, для информирования педагогических и профессиональных колледжей и вузов уральского региона (Отв. В. А. Бенин Срок – октябрь 2003 г.).

*Председатель УрО РАО
член-корреспондент РАО
Г. М. Романцев*

*Ученый секретарь
Е. Н. Литвинова*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ББК 37.01.001.8
УДК 430в6

О СПЕЦИФИКЕ ПРИМЕНЕНИЯ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

И. П. Лебедева

Перспективы развития педагогической науки связаны с поиском путей гармоничного единства содержательно-гуманитарного и формально-логического подходов [1]. В рамках первого подхода предполагается качественный анализ педагогических систем. Для второго подхода характерно их исследование на основе строгого и точного фиксирования структурных изменений в таких системах, в частности, с помощью математических методов. В процессе их использования важно учитывать специфику педагогических явлений.

Она в значительной мере обусловлена влиянием множества скрытых факторов, непосредственно зафиксировать, а тем более количественно измерить которые невозможно в силу их природы, связанной с глубинными психическими процессами, потребностями и ценностными ориентациями обучаемых, механизмами осуществления ими познавательной деятельности и т. п. Во многих педагогических исследованиях ставится задача поиска таких факторов. Для ее решения чаще всего используются качественные методы, а возможности математического аппарата до сих пор остаются маловостребованными и недостаточно изученными. Среди математических методов, адекватных сути этой задачи, наиболее подходящим является факторный анализ, получивший большую популярность в психологических исследованиях, так как интегрирует в себе качественный и структурно-количественный анализ предмета исследования. Рассмотрим, как специфика педагогических систем проявляется на разных этапах (их выделение весьма условно) реализации этого метода.

Сначала поясним его суть, которую в общих чертах отражает следующее положение, лежащее в основе факторного анализа: «Наблюдаемые или измеряемые параметры являются лишь косвенными характеристиками изучаемых объектов, так сказать, их внешними проявлениями. На самом же деле суще-

ствуют внутренние (скрытые, не наблюдаемые непосредственно) характеристики, число которых невелико и которые определяют значения наблюдаемых параметров. Эти внутренние характеристики называют факторами. Отдельные же наблюдаемые значения переменных являются линейными комбинациями факторов, которые не могут быть обнаружены в процессе наблюдения, но могут быть вычислены» [5]. Это означает, что факторы (латентные переменные) детерминируют непосредственно наблюдаемые переменные и могут быть использованы для объяснения комплексных явлений в процессе решения различных научно-педагогических задач.

С помощью факторного анализа решаются следующие задачи:

- Исследование структуры малоизвестной области знания, поиск подтверждения существующей гипотезы, либо формирование новой. Факторы, удовлетворяющие принципу простой структуры, представляют собой гипотезу о группировках наблюдаемых переменных в рассматриваемом пространстве. Все выделенные факторы должны отражать реальные механизмы взаимодействия переменных в изучаемом явлении.
- Оценка непосредственно не измеримых величин. В этом случае задачей факторного анализа является не только выявление структуры данных, но и определение значений факторов.
- Снижение размерности исходного набора признаков. Факторы являются математическими конструкциями с определенными оптимальными свойствами, которым в реальной действительности большей частью нельзя найти никакого аналога. В этом случае не требуется выявления однозначной простой структуры и подбора содержательно интерпретируемых факторов. Обычно при решении этой задачи следят только за соблюдением условия минимально возможной потери информативности исходных признаков.
- Решение специальных задач, например, классификация объектов или индивидуумов, выделяющая наиболее типичные их группы [6].

Перечисленные виды задач имеют место и для педагогики. Решаются они по определенной схеме, соответствующей этапам выполнения процедур факторного анализа. Первый этап (как и в процессе применения любого математического метода) предполагает формализацию предмета исследования. Она начинается с четкой формулировки цели использования факторного анализа (включая определение вида решаемой им задачи).

Важным элементом формализации является определение комплекса исследуемых переменных и способов их измерения, так как от выбора переменных зависит число, структура факторов и величина их нагрузок по отдельным переменным. Погрешность измерения также сказывается на структуре факто-

ров. Необходимым условием успешности применения факторного анализа является полноценное отражение области исследуемых явлений в совокупности рассматриваемых переменных. Поэтому полезно стремиться сделать этот комплекс как можно богаче и предусмотреть выделение нескольких гипотетических факторов, характеризующих основные свойства изучаемого явления. Случайная потеря фактора может привести к ошибочным результатам. Поэтому данный этап факторного анализа требует приоритетной роли содержательно-гуманитарного подхода с тем, чтобы правильно определить качественную природу факторов. Полезно также исключить случаи, имеющие сильные отклонения от нормы или, вообще, являющиеся посторонними. Также важно, чтобы был достаточно большой диапазон изменения переменных. Это способствует улучшению результатов факторного анализа. В случае слишком большой совокупности переменных (это создает дополнительные трудности при использовании структуры факторов) можно исключить некоррелируемые переменные или уменьшить их число, интегрируя показатели, например, усредняя или снижая их размерность с помощью факторного анализа. При формировании этой совокупности важно помнить, что численность выборки существенно влияет на результаты факторного анализа: это влияние практически отсутствует, если число случаев примерно в три раза больше числа переменных (и не может быть меньше).

Необходимо обратить внимание на один важный момент, связанный с формализацией предмета исследования, – его качественную однородность. Неоднородность является причиной появления отдельных факторов или даже изменения факторной структуры. Кроме того, исходный набор наблюдаемых переменных должен быть равноправным с точки зрения причинно-следственных связей и подчиняться многомерному нормальному закону распределения. На практике часто эти условия не выполняются, что, как свидетельствует опыт использования факторного анализа, несущественно сказывается на его результатах. Таким образом, учитывая суть факторного анализа как метода математико-статистической обработки данных, можно утверждать, что его целесообразно применять для решения задач, связанных с изучением отдельного аспекта сложного педагогического явления или процесса.

Приведем пример исследования, в котором ставится именно такого типа задача: выяснить, какое значение для студентов имеют вопросы как средство организации рассуждений в ситуации экзамена, характеризующейся повышенным эмоциональным напряжением (являющейся для них стрессовой). В этом случае выдвигается гипотеза о влиянии учебных вопросов на результат сдачи студентами экзамена. В данном исследовании комплекс показателей был получен следующим образом. Преподаватель на экза-

мене по математике задавал студенту, уже сдавшему экзамен, с его согласия дополнительный трудный вопрос, требующий серьезного размышления и привлечения специальных методологических средств организации работы. В случае успешности оценка за экзамен (x_2) могла быть повышена, при неудаче – не снижалась. Преподаватель давал практически неограниченное время для обдумывания ответа. Оценка за ответ на этот вопрос выставлялась отдельно и выступала в роли одного из показателей (x_3) при обработке экспериментальных данных. После сдачи экзамена с помощью анкетирования и собеседования выявлялись умения студентов владеть способами рассуждений, основанными на применении вопросов, их психологическое состояние в момент поиска ответа на дополнительный вопрос и бралось интервью о методах работы, к которым прибегали студенты. В ходе эксперимента были получены следующие показатели: оценка за ответ на дополнительный вопрос (x_3); оценка (x_4) и самооценка (x_5) умений рассуждать, задавая вопросы по разработанной нами анкете: оценка психологического состояния в момент поиска ответа на дополнительный вопрос (x_6). При обработке данных эксперимента были дополнительно использованы: средний балл (x_1) аттестата по математическим дисциплинам; оценки студентов по различным вузовским математическим дисциплинам, характеризующие их общематематическую подготовку (x_7 – математический анализ; x_8 – алгебра; x_9 – геометрия); оценки по психолого-педагогическим дисциплинам (x_{10}) и философии (x_{11}), отражающие в определенной мере качество гуманитарной подготовки. Совокупность перечисленных показателей (хотя, конечно, – в ограниченном и одностороннем выражении) отражала основные сферы профессиональной подготовки будущего учителя математики. Это служило ведущим критерием ее формирования, которым мы руководствовались. Для нас особый интерес представляло определение роли и места в этой подготовке умения студентов владеть вопросами как методологическим средством организации рассуждений. С целью выявления такой роли данные эксперимента обрабатывались методом факторного анализа. Обратим внимание на то, что число переменных в пять раз меньше числа студентов ($N = 58$).

В качестве исходных данных для использования этого метода выступает полная матрица интеркорреляций размерностью $n \times n$ (см. табл. 1). В данном случае используется коэффициент корреляции Пирсона, который удобен тем, что представляет собой стандартизированную меру взаимосвязи, не зависящую от единиц измерения и диапазона изменения переменных.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций

	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}
x_1	1,00	0,19	0,20	-0,03	-0,08	-0,01	0,56	0,39	0,41	0,08	0,24
x_2		1,00	0,60	0,43	0,10	0,35	0,75	0,60	0,82	0,43	0,63
x_3			1,00	0,84	0,26	0,42	0,38	0,41	0,62	0,10	0,30
x_4				1,00	0,52	0,31	0,16	0,22	0,33	0,06	0,13
x_5					1,00	0,19	-0,16	-0,15	-0,10	0,08	-0,13
x_6						1,00	0,15	0,24	0,30	0,19	0,16
x_7							1,00	0,75	0,87	0,43	0,67
x_8								1,00	0,74	0,22	0,60
x_9									1,00	0,44	0,64
x_{10}										1,00	0,40
x_{11}											1,00

Проведение факторного анализа целесообразно, если матрица интеркорреляций содержит достаточно много статистически значимых взаимосвязей. В противном случае он лишен смысла. Анализируя полученную нами матрицу, можно заметить, что показатели x_4 , x_5 слабо коррелируют с x_7 , x_8 , x_9 . Это говорит о том, что умения владеть вопросами как методологическим средством организации рассуждений занимают далеко не ведущее место в общематематической подготовке студентов. Известно, и это, к сожалению, констатируют многие вузовские преподаватели, что на экзаменах, как правило, проверяется лишь запоминание студентами материала. Напротив, взаимосвязь показателя x_4 с x_3 характеризуется высоким положительным коэффициентом корреляции. Следовательно, указанные умения играют важную роль в ситуации, когда студентам требуется применение методологических средств организации своей работы.

Слабая корреляция x_4 с x_5 свидетельствует о неадекватности оценки студентами своих умений, связанных с использованием вопросов. Показатели x_4 , x_5 более тесно связаны с показателями общематематической подготовки студентов, чем с x_{10} , x_{11} , характеризующими их психолого-педагогическую подготовку. Описанные взаимосвязи преломляются в структуре выявленных факторов, представленной в факторной матрице.

Формирование такой матрицы размерностью $n \times k$, где n – набор переменных, k – число общих факторов, является основной задачей факторного анализа и составляет суть его второго этапа. Эти факторы вносят основной вклад в полную дисперсию (меру разброса показателей) переменной, представляющей собой линейную комбинацию факторов. Ее структура включает общую

дисперсию, обусловленную действием общих факторов и характерную дисперсию, обусловленную действием специфических факторов и ошибкой, имеющей место при получении исходных данных эксперимента. Для изучения явления с точки зрения действия определенных факторов представляет интерес лишь общая дисперсия или общность, определяющая влияние факторов.

Построение факторной матрицы осуществляется одним из многочисленных методов факторного анализа. Наименее трудоемким и более простым является центроидный метод, который применяется в ситуациях, не требующих высокой точности факторных нагрузок, поскольку этот метод дает неточное и неоднозначное решение. Этим недостатком лишен метод главных факторов, который является наиболее подходящим для научных исследований.

В результате обработки данных выбранным методом мы получаем матрицу факторных нагрузок. Необходимо указать долю каждого фактора или совокупности интересующих исследователя факторов в полной дисперсии наблюдаемых переменных. Если совокупность факторов выделена и подсчитана их относительная суммарная общность (дисперсия), то затем следует выяснить, удовлетворяют ли факторы принципу простой структуры и в случае необходимости осуществить ее поиск с помощью вращения различными методами.

В рассматриваемом примере факторизация (третий этап факторного анализа) проводилась методом главных факторов. Матрица факторных нагрузок (см. табл. 2) получена в результате вращения методом эквимакс. В итоге выделилось три фактора: суммарная доля воспроизводимой ими дисперсии (или вес) составила 92%, т. е. эти факторы имеют высокую значимость в плане описания природы исследуемого явления.

Таблица 2

Фактор перем.	1	2	3
x ₁	0,77	–0,05	–0,15
x ₂	0,50	0,41	0,63
x ₃	0,44	0,82	0,10
x ₄	0,16	0,92	–0,01
x ₅	–0,32	0,69	–0,01
x ₆	–0,01	0,51	0,36
x ₇	0,80	0,05	0,50
x ₈	0,74	0,11	0,37
x ₉	0,72	0,27	0,55
x ₁₀	–0,02	0,01	0,85
x ₁₁	0,51	0,01	0,63

Учитывая структуру взаимосвязей в каждом факторе, мы обозначили их следующим образом.

Первый фактор «Качество математической подготовки студентов» (вес 61%) положительно коррелирует с показателями, характеризующими успешность обучения студентов в школе и в вузе по различным математическим дисциплинам (коэффициенты корреляции отличаются высокой статистической точностью).

Второй фактор «Владение вопросами как методологическим средством организации рассуждений» (вес 23%) положительно коррелирует с оценкой и самооценкой умений студентов рассуждать, задавая самому себе вопросы, и оценкой за дополнительный вопрос на экзамене.

Третий фактор «Качество гуманитарной подготовки» (вес 8%) положительно коррелирует с оценками студентов по психологии и философии.

Затем следует провести исследование устойчивости структуры факторов. Оценить ее можно, добавляя или исключая переменные и получая различные варианты факторных матриц. При этом углубляется анализ взаимосвязей факторов с переменными. Можно использовать случайные значения таких переменных. Подобное исследование было предпринято в приведенном примере. В результате структура факторов почти не изменялась, а их вес менялся несущественно. При этом факторы были упорядочены по значимости аналогичным образом.

Следующий этап применения факторного анализа – интерпретация полученных данных. Сначала необходимо выяснить, насколько полученные факторы решают поставленную задачу. Если ставилась задача поиска латентных переменных, то на первый план выдвигается вопрос о научной новизне выявленных факторов.

Выделение второго фактора свидетельствует о важной роли использования вопросов в указанном качестве и подтверждает выдвинутую гипотезу. Однако педагогическая сущность факторов не претендует на научную новизну, так как их выделение в значительной мере было предопределено комплексом измеренных однородных показателей. Ценность представляет оценка значимости этих факторов, которая и составляет основной результат обработки данных методом факторного анализа.

Далее необходимо ответить на вопрос о причине появления этих факторов, что требует анализа всей процедуры получения факторов, включая измерение переменных и постановку экспериментов. Эти причины могут быть связаны с неоднородностью данных, ошибками измерения. Объективность интерпретации можно проверить с помощью введения маркировочной переменной (в аналогичных исследованиях в наибольшей мере нагружающей данный фак-

тор). Одновременно проверяется и стабильность полученных результатов факторного анализа.

Если его задача – снижение размерности переменных, то нет необходимости в интерпретации факторов, поскольку они тогда отражают в интегрированной переменной (факторе) суть однородной совокупности показателей (например, успеваемости).

Проведение факторного анализа с целью определения влияния факторов, сравнения их структуры для разных выборок обучаемых и оценки эффективности действия переменных, обусловивших различия (или наоборот идентичность) структуры факторов в этих выборках, как правило, имеет место в сравнительном педагогическом эксперименте.

Приведем пример такого эксперимента. Он имел целью оценить меру влияния целенаправленного использования систем учебных вопросов, как средства обучения, на его эффективность. В эксперименте приняли участие две группы студентов первого курса физического факультета Пермского педуниверситета. Одна из них была контрольная, другая – экспериментальная. Обозначим их как группы *A* и *B* соответственно. В контрольной группе практические занятия по математическому анализу проводились по традиционной для учебного процесса вуза методике, а в экспериментальной группе предусматривалось использование преподавателем систем учебных вопросов разного типа в роли основного стимулирующего и организующего средства учебной деятельности студентов. При выполнении ими организационной функции особое значение имели вопросы методологического характера, ориентированные на использование методов высших уровней иерархии. Ведущее место в стимулировании мышления студентов занимали вопросы, требующие не столько воспроизведения известных фактов, сколько определенных размышлений над сущностью понятий, раскрытия причинно-следственных связей между ними, самостоятельного поиска метода решения серьезной задачи.

Применение систем учебных вопросов предусматривалось в различных формах: преподаватель рассказывал о некоторых рациональных схемах и принципах постановки вопросов; демонстрировал их в разных ситуациях; стимулировал студентов к активному оперированию ими.

Системы учебных вопросов использовались в следующих типичных ситуациях: обсуждение теоретического материала, решение задач, самостоятельная работа над математическим текстом, контроль знаний.

Эксперимент предусматривал получение оценок результативности проведенного обучения. Для этого были получены показатели, связанные с успешностью овладения студентами математикой: качество математической подготовки, уровень интеллекта, математические способности, характери-

стики некоторых качеств личности, о которых пойдет речь ниже. Для обработки результатов эксперимента также были использованы оценки из аттестата по математике (АМ), физике (АФ), оценки студентов на вступительных экзаменах по математике (ВЭМ) и физике (ЭФ), самооценка знаний студентов по школьной математике (СЗ), оценка этих знаний преподавателем (ОЗ), ведущим занятия по математике (по пятибалльной шкале). Набор показателей формировался так, чтобы представить все основные сферы, к которым могут относиться факторы, влияющие на успешность овладения студентами математикой.

Для определения качества математической подготовки студентов перед проведением указанного обучения на первом занятии им предлагалось выполнить контрольную работу, которая проверяла не знание тех или иных математических фактов, а уровень их общематематической культуры (обозначим субтесты «Ряды» и «Задачи» как контрольную работу № 1). С помощью теста Равена и Амтхауера определялся начальный уровень сформированности способности к логическому и аналитико-синтетическому мышлению студентов, и выступали в качестве начальных (фоновых) показателей. В конце обучения студенты выполняли аналогичную по сложности контрольную работу (№ 1) и те же самые тесты. Успешность овладения необходимым материалом по математике проверялась другой контрольной работой (обозначим ее № 2). Она состояла из двух частей. В первой ее части от студентов требовалось лишь решить задачи, связанные с главным содержанием изученного материала. Вторая часть заключалась в том, что студенты должны были объяснить, как они решали задачи. Это предполагало демонстрирование с их стороны умения владеть основными принципами и схемами рассуждений при решении задач предложенного типа. Таким образом, выявлялось не только качество усвоения ими материала, но и уровень их методологической подготовки.

Оценка личностных качеств студентов осуществлялась следующим образом. Каждому студенту предлагалось по пятибалльной шкале оценить соответствующие качества у каждого из своих товарищей. Затем подсчитывалось среднее арифметическое всех оценок для отдельных показателей для каждого студента. В результате была получена групповая оценка качеств личности каждого студента.

Кроме того, студентам предлагалось еще две разработанные нами анкеты. В одной из них они оценивали свои умения владеть вопросами как средством организации своей умственной деятельности. В другой анкете от студентов требовалось оценить свое понимание материала на занятиях по математике.

В ходе эксперимента были получены следующие показатели:

B – самооценка умений владеть вопросами как методологическим средством организации рассуждений;

$Kв$ – оценка за выполнение первой части контрольной работы № 2;

$Kо$ – оценка за выполнение второй части контрольной работы № 2;

KP_1 – оценка за выполнение контрольной работы № 1 в начале обучения;

KP_2 – оценка за выполнение контрольной работы № 1 в конце обучения;

$ЭМ$ – оценка на экзамене по математике за 1 семестр;

$ПМ$ – самооценка уровня понимания материала на практических занятиях по математике;

P_1 – оценка за выполнение теста Равена в начале обучения;

P_2 – оценка за выполнение теста Равена в конце обучения;

AP_1 – оценка за выполнение теста Амтхауера (субтест «Ряды») в начале обучения;

$AЗ_1$ – оценка за выполнение теста Амтхауера (субтест «Задачи») в начале обучения;

AP_2 – оценка за выполнение теста Амтхауера (субтест «Ряды») в конце обучения;

$AЗ_2$ – оценка за выполнение теста Амтхауера (субтест «Задачи») в конце обучения;

ΔA_p – разность между AP_2 и AP_1 ;

ΔA_z – разность между $AЗ_2$ и $AЗ_1$;

ΔK – разность между $Kв$ и $Kо$;

ΔP – разность между P_2 и P_1 ;

ΔKP – разность между KP_1 и KP_2 .

Оценки качеств личности (взаимосвязи с которыми обнаружены):

L_1 – организованный;

L_2 – сообразительный;

L_4 – любознательный;

L_6 – умный;

L_7 – любит помогать, объяснять товарищам;

L_8 – умеет рассуждать, доказывать;

L_{10} – активный на занятиях;

L_{13} – обладает педагогическими способностями.

Анализ показателей, полученных для каждой группы в начале обучения свидетельствует о том, что студенты экспериментальной и контрольной групп в среднем одинаковы по уровню математической подготовки, они также неразличимы по возрасту, полу и сформированности определенных личностных качеств.

В конце обучения осуществлялось сравнение относительных показателей в каждой группе. Выяснилось, что средние отклонения эффективности (по результатам выполнения контрольных работ и теста интеллекта) и средняя величина абсолютных показателей, измеренных в конце обучения, выше в экспериментальной группе, чем в контрольной (по критерию Стьюдента $p < 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют о более высокой эффективности обучения математике в экспериментальной группе. Учитывая методику организации эксперимента, можно утверждать, что причиной, оказавшей решающее воздействие на результаты обучения, явилось целенаправленное использование преподавателем систем учебных вопросов в качестве основного стимулирующего и организующего средства мыслительной деятельности студентов. Однако в каждой группе могли действовать и другие факторы, также в определенной мере повлиявшие на конечный результат. Какие это факторы? И какова мера их влияния?

С целью поиска ответов на эти вопросы экспериментальные данные были обработаны методом факторного анализа. Факторизация осуществлялась по методу главных компонент. В результате в группе А были выделены 8 факторов, в группе Б – 7 факторов. Суммарная доля воспроизводимой дисперсии в совокупности всеми факторами составила в группе А – 91%, в группе Б – 78%, первыми тремя факторами в группе А – 57%, в группе Б – 53%. Структура взаимосвязей в каждом из этих факторов оказалась в общих чертах сходной для групп А и Б. Рассмотрим ее подробнее.

Первый фактор мы обозначили «Успешность учебной деятельности». В группе Б он имеет вес 36% и положительно коррелирует с показателями K_6 , K_0 , KP_1 , KP_2 , ΔK , Λ_1 – Λ_{13} ; отрицательно – с AP_1 , AZ_2 .

В группе А первый фактор имеет вес 30% и положительно коррелирует с K_6 , K_0 , $\mathcal{E}M$, Λ_1 , Λ_4 , Λ_6 , Λ_7 , Λ_8 , Λ_{10} , Λ_{13} ; отрицательно – с KP_2 , AZ_1 , AP_2 , AZ_2 , ΔK .

Сравнение структуры первого фактора в группе А и Б показывает, что в экспериментальной группе она является более простой и естественной. В экспериментальной группе корреляция с KP_2 положительна, а в контрольной группе она отрицательна, что свидетельствует о принципиально различных тенденциях в изменении общематематической культуры студентов этих групп за период обучения. В группе А первый фактор оказался практически статистически не взаимосвязан с показателем В (умение владеть вопросами). Для группы Б эта связь положительна, хотя и слабо выражена.

Второй фактор мы обозначили «Дефицит культуры вербально-логического характера». В группе Б он имеет вес 16% и положительно коррелирует с P_2 , AP_1 , AZ_1 , отрицательно – с K_0 , $\mathcal{E}M$, ΔAP , ΔAZ .

В группе А этот фактор имеет значимость 14% и положительно коррелирует с P_1 , ΔA_3 , Δ_1 , отрицательно – с B , K_0 , P_2 , ΔP . Взаимосвязи данного фактора с показателями рассматриваемого комплекса выражены менее четко. Однако легко обнаружить общую тенденцию: увеличение этого дефицита ведет к уменьшению величины положительных сдвигов в показателях интеллекта, происшедших за период обучения.

Сравнивая взаимосвязи второго фактора в каждой группе, можно заметить, что в контрольной группе отрицательных корреляций значительно больше. На основании этого естественно предположить, что дефицит культуры вербально-логического характера в группе А более ощутим, включая и умение владеть вопросами. В группе В положительные корреляции данного фактора с оценками за выполнение тестов интеллекта в начале вузовского обучения можно объяснить наличием компенсаторных механизмов, позволяющих с определенной степенью успешности справляться с тестами и без использования сложных умозаключений.

Третий фактор (также как и все остальные) имеет вес меньше, чем предыдущие два фактора (в обеих группах она меньше 11%). Поэтому мы сочли нецелесообразным обозначать его в содержательных терминах. Структура этого фактора оказалась достаточно сложной и несколько различной для этих групп. Если в группе В указанный фактор положительно коррелирует с показателями интеллекта (AP_2 , ΔK , ΔP) и отрицательно с самооценкой владения вопросами (B), то в группе А с этими же показателями связь не выражена, а положительная взаимосвязь обнаруживается с показателями ПМ и P_1 . Поэтому можно предположить, что природа этих факторов для групп А и В оказалась различной в силу специфики системы обучения в экспериментальной группе В. Но лишь как о слабо проявляющейся тенденции можно говорить о противоположной по знаку выраженности взаимосвязей этого фактора с показателями интеллекта и самооценкой умения оперировать учебными вопросами. Представляется, тем не менее, что для экспериментальной группы эти взаимосвязи более адекватны сути дела: курс математики для физиков настолько сложен и концентрирован, что завышенная самооценка своих возможностей студентами, как правило, свидетельствует о довольно низком их абсолютном уровне.

Таким образом, результаты факторного анализа показывают, что умение владеть вопросами в экспериментальной группе имеет важное значение для успешности овладения студентами математикой и методологическими средствами организации своей работы в различных ситуациях учебного процесса. В контрольной группе эти умения играют второстепенную роль, являются более низкими, и овладение студентами математикой отличается меньшей успешностью по сравнению с экспериментальной группой.

Сравнение структуры выявленных факторов в контрольной и экспериментальной группах подтверждает, что методологические умения, связанные с использованием вопросов, явились причиной в различии результатов обучения в этих группах. В данном случае факторный анализ применялся в комплексе с критерием Стьюдента для анализа различий в средних показателях. Однако этим не ограничивалась роль факторного анализа. С его помощью удалось обнаружить и упорядочить по значимости практически все основные факторы, влияющие на результаты обучения. Но только в условиях описанного эксперимента их влияние в какой-то мере нивелировалось, а усиливалось влияние одного фактора – целенаправленного использования систем вопросов.

Обратимся теперь к анализу корректности применения факторного анализа. Во-первых, в данном эксперименте не произведена проверка устойчивости структуры факторов и ее воспроизводимости в других условиях эксперимента (для того чтобы иметь возможность такой проверки, желательно выделять, как минимум, две контрольные и две экспериментальные группы). Во-вторых, число переменных равно числу случаев. Это снижает объективность полученных результатов. Можно было бы провести факторный анализ вместе для контрольной и экспериментальной групп (результаты были бы получены более стабильные, но в некотором смысле «рафинированные», т. е. лишённые качественного своеобразия отдельно каждой группы), а затем – для каждой группы в отдельности (как это и было сделано в данном случае) с тем, чтобы оценить влияние специфики групп на структуру факторов. Ротация в этом эксперименте проводилась, но не дала упрощения структуры факторов. Поэтому использована начальная матрица факторных нагрузок. Анализировалась структура первых трех факторов, вес которых – немного больше пятидесяти процентов. Это означает, что большая доля информации оказалась неучтенной, ее содержат оставшиеся нерассмотренные 4–5 факторов. Однако анализ их оказался малоэффективным в силу «размытости» структуры, особенно в экспериментальной группе.

Таким образом, результаты предпринятого факторного анализа являются неточными и могут использоваться только для формулировки гипотезы. Для оценки результатов эксперимента более продуктивно использование критерия Стьюдента, но для комплексного исследования их причин необходим факторный анализ. Как мы видели, структура факторов меняется во времени в одной и той же выборке, что позволяет проследить динамику процесса. Поэтому данный вариант обработки данных является эффективным для формирующего педагогического эксперимента. При наличии контрольной группы и соблюдении технологии организации такого эксперимента могут быть установлены и причинно-следственные связи. В ходе данного эксперимента они выявлены

с помощью использования в комплексе метода факторного анализа и критерия Стьюдента.

Результаты, полученные в ходе факторного анализа, обладают большей долей субъективности, которая возникает на разных этапах его реализации: формирования совокупности переменных, выбора метода факторизации и ротации (вращения матрицы), определение оптимальной факторной матрицы. Наибольшей субъективностью обладает последний этап реализации факторного анализа – интерпретации выявленных факторов.

Факторный анализ чаще всего использует линейные взаимосвязи переменных и факторов. В результате резко ограничиваются границы применимости факторного анализа, а полученные модели являются приближением реально существующих сложных нелинейных взаимосвязей для локальных условий.

Поэтому в значительной мере результаты факторного анализа носят характер гипотезы, причем достаточно обоснованной, если исследователь соблюдает требования к реализации факторного анализа. Кроме указанных выше требований после его завершения полученные результаты необходимо проверить. Проверка связана с изучением воспроизводимости факторной матрицы в различных условиях (при изменении выборки, повторном измерении переменных и т. д.) и с получением аналогичных данных с помощью других методов многомерной статистики (дисперсионного, дискриминантного, корреляционного анализа и др.).

Анализ воспроизводимости факторной матрицы в процессе организации педагогического эксперимента предполагает его повторение в той же самой или другой выборке обучаемых, что значительно увеличивает трудоемкость исследования. Кроме того, для педагогики важно учитывать и особенности контингента обучаемых или условий обучения, что сразу ограничивает возможности исследователя в формировании выборки. Нередко она определяется типом школы, возрастом испытуемых и т. п. Имея в виду все преимущества и недостатки факторного анализа в связи с исследованием педагогических систем и процессов, его нельзя считать универсальным методом. Он должен использоваться не только в единстве с другими статистическими методами, но и с методами качественного анализа во избежание излишней формализации предмета исследования, влекущей за собой потерю важной части его содержательной сущности.

Если исследуемые факторы имеют иерархическую природу, то для ее анализа можно воспользоваться матрицей корреляций между факторами и еще раз провести факторный анализ, применяя выделенные первоначально факторы (первого порядка) в качестве переменных. Полученные факторы называются факторами второго порядка. Данную процедуру можно продолжить. Однако

чаще всего это является нецелесообразным, так как субъективность интерпретаций факторов каждый раз резко увеличивается. Поэтому такой многоуровневый анализ имеет смысл при получении четкой структуры факторов и их очевидной интерпретации. Указанная теоретическая возможность использования факторного анализа в педагогических исследованиях остается нереализованной (по крайней мере в отечественной педагогической науке нам такие работы неизвестны).

Современные компьютерные программы (например, «Статистика») позволяют достаточно быстро произвести необходимую обработку данных, рассмотреть различные варианты ротации факторной матрицы, представить полученные результаты в удобном для анализа виде (аналитическом, графическом). Причем эти программы содержат всю информацию, необходимую для определения эффективности применения данного метода, формального анализа результатов обработки (с точки зрения статистической точности) и содержательного анализа (с позиции решения поставленной исследовательской задачи). Поэтому исследователь должен быть компетентным в вопросах подготовки массива данных к обработке методом факторного анализа и интерпретации полученных результатов, опираясь на формальные статистические характеристики. Математические процедуры обработки являются достаточно сложными, и человеку, не имеющему фундаментальной математической подготовки, почти невозможно в них разобраться, тем более что это требует длительного времени. Компьютерные статистические программы избавляет от такой необходимости. Для их использования можно ограничиться пониманием сути факторного анализа и тех моделей, с помощью которых представляются результаты.

Конечно, знание метода и выполнение перечисленных выше условий не гарантирует успех применения факторного анализа. Он зависит также от интуиции исследователя, подсказывающей ему выбор траектории обработки данных и природу выявленных факторов. Однако при правильном и искусном использовании, учитывающем специфику педагогических систем и процессов, факторный анализ способен выступить в качестве эффективного средства познания педагогических закономерностей.

Литература

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976.
3. Иберла К. Факторный анализ. – М.: Статистика, 1980.

4. Лоули Д., Максвелл А. Э. Факторный анализ как статистический метод. – М.: Мир, 1967.
5. Лупандин В. И. Математические методы в психологии: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Гумилевского ун-та, 1987.
6. Митина О. В., Михайловская И. Б. Факторный анализ для психологов. Учеб. пособие. – М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2001.
7. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высшая школа, 1987. 198 с.
8. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов. – Л: Изд-во ЛГУ, 1972.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 008
ББК 85в-6

ИНВАРИАНТЫ ЗНАНИЙ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ КАК ОРИЕНТИРОВОЧНАЯ ОСНОВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С. В. Рябова,
В. Э. Штейнберг

Поиск средств и методов совершенствования преподавания курса «Мировая художественная культура» (МХК) привел к созданию различных подходов, концепций и способов его построения, что ставит перед педагогами сложную задачу выбора, адаптации и внедрения того или иного подхода.

Нам представляется эффективным системный поиск инвариантных основ курса МХК, включающий:

а) методологическую концепцию отбора и логического структурирования содержания;

б) теоретические основы моделирования учебного материала курса в логическом и художественном планах;

в) адекватную дидактическую технологию, позволяющую реализовать педагогические подготовительные и обучающие задачи на основе перспективного проектно-технологического подхода.

Последнее условие представляется необходимым, так как создание комплексного дидактического обеспечения учащегося и студента должно выполняться силами преподавателя в соответствии с конкретной программой курса МХК и задачами образовательного учреждения.

Совершенствование педагогических условий преподавания курса МХК должно, на наш взгляд, предусматривать:

а) интенсификацию и сокращение времени для учебной деятельности с текстовым и вербальным материалом;

б) увеличение времени для учебной деятельности с художественными образами непосредственно;

в) повышение управляемости (самоуправляемости) и произвольности учебной деятельности на основе инструментальных ориентировочных основ действий.

Комплекс перечисленных задач отражает не только данную актуальную научную проблему, но и проблему более высокого порядка – необходимость совершенствования преподавания гуманитарных предметов, которое в значительной степени страдает от вербализма и монологичности, опоры преимущественно на механизмы памяти, рецептурности и низкого уровня личностного взаимодействия с произведениями мировой художественной культуры.

Проблема выделения инварианта знаний в предметном поле дисциплин культурологического цикла актуальна в настоящее время в нескольких аспектах. Наиболее важным является аспект методологический. Современное содержание предметов культурологического цикла: «Мировая художественная культура», «История русской культуры», «Эстетика», «История и культура Башкортостана» и т. п. характеризуется чрезмерной информативностью в силу отсутствия методологических критериев отбора наиболее существенного содержания. Применение различных методологических подходов к сущности культуры как общественного феномена, различная трактовка закономерностей ее развития, типов и форм культуры приводит к аморфности соответствующих дисциплин. В первую очередь страдают логика построения курсов и отбор фактического материала, который изучается в системах общего среднего и профессионального образования, что неизбежно приводит к перегруженности содержания фактической информацией. Для решения данной методологической задачи необходимо, во-первых, формирование содержания культурологических дисциплин со строго определенной методологической позиции и, во-вторых, выделение содержательных логических ориентиров-инвариантов в соответствии с данной методологической позицией. Например, с точки зрения деятельностного подхода к сущности культуры, в качестве инвариантных единиц можно принять виды творческой деятельности – литературу, архитектуру, живопись, скульптуру и т. п. Аксиологический подход обуславливает в качестве инвариантов структуру общественных ценностей определенной эпохи – религиозных, философских, художественных, политических и т. п. Исторический подход предполагает выделение исторических периодов и так называемых «кульминационных точек», характеризующихся сменой культурологической парадигмы [1, с. 10–19]. Но наиболее продуктивным и перспективным нам представляется менталитетный подход (характеристика новизны), поэтому остановимся на нем подробнее.

Методологическую основу данного подхода составляет менталитетная или семиотическая концепция культуры (А. Я. Гуревич, Э. Кассирер, К. Левистрос, М. Фуко, Ю. М. Лотман, К. Юнг и др.), главная идея которой состоит в том, что ядро культуры составляют универсальные категории (устойчивые смыслы и значения, архетипы, знаки и символы и т. п.), которые проявляются

в культурной жизни общества. В качестве таких единиц представляется целесообразным выделять архетипы – смысловые образования, которые укоренены в сознании многих поколений людей-носителей определенного культурного типа и выражаются во всех культурных явлениях. В идеальном виде архетипы-смыслы присутствуют лишь в философии и в религиозных доктринах, но большинство из них реконструируются культурологами из конкретных культурных форм: мифологии, обрядов, образа жизни народа, этикета, литературы, искусства и т. д. В мировой художественной культуре данные архетипы выступают в виде художественных образов, представляющих собой выражение культурного смысла в наглядно-чувственной или художественной форме. Мы полагаем, что данное явление можно определить как архетипы-образы, учитывая своеобразие их проявления в культурном пространстве. С нашей точки зрения, наряду с архетипами-образами существуют также архетипы-предметы (в материальной культуре), архетипы-события, архетипы-индивидуумы, архетипы-коллективы (в социальной культуре), в духовной культуре выделяются изначальные архетипы-смыслы или архетипы-значения.

В дидактических целях в структуре курса МХК архетипы-образы можно выделить как устойчивые инвариантные дидактические единицы, вокруг которых группируется учебный материал, необходимый для усвоения учащимися в рамках школьной дисциплины культурологического цикла. Инвариант знаний в культурологическом курсе рассматривается на примере дисциплины «Мировая художественная культура». Все содержание предмета представлено в виде схемы «Древо мировой художественной культуры» (рис. 1).

Образ дерева (деревя) имеет глубокие корни в духовной жизни человечества: «Дерево – многозначный древнейший символ, известный практически всем народам мира. Выражает формы жизни в органических взаимосвязях и человека – как части натурального космоса. Представляет Вселенную, законы жизни и человека как неразрывное целое. Олицетворяет жизнь космоса как живого организма. Известно как предвечное, космическое, астральное мировое дерево. Как вертикальный феномен ассоциируется с горой. В Библии предвечное дерево выступает в двух формах: как дерево жизни и как дерево познания добра и зла. Предания Вавилона также свидетельствовали о дуализме дерева. У восточных ворот вавилонских небес росли Дерево Истины и Дерево Жизни. Инь и Янь, принцип Солнца и принцип Луны, дерево Адама и дерево Евы. Единое, ставшее двумя. Дерево жизни – это символ райской полноты и ожидаемой полноты в конце времен. В библейской традиции дерево жизни – центр совершенного Божественного космоса – связано с символикой центра...» [2].

Рис. 1. Древо мировой художественной культуры

Образ древа наиболее точно отражает процесс развития художественного опыта человечества, при этом почву для роста мировой художественной культуры составляет духовная культура, представляющая собой совокупность архетипов-смыслов, которые получают оформление с помощью четырех важнейших выразительных средств: звука, пластики, наглядной формы и пространства.

Данные средства человек использует в своей творческой деятельности, которая представлена различными видами искусства, составляющими корневую систему «Древа мировой художественной культуры»: музыка, танец, литература, живопись, зрелища (театр, кино и т. п.), скульптура, орнамент, архитектура. Само «Древо мировой художественной культуры» состоит из мощного ствола архетипов-образов, отличающихся от изначальных абстрактных архетипов-смыслов или архетипов-идей, представленных в духовной культуре, своей художественной формой.

Из совокупности архетипов-образов выделяются отдельные ветви, на которых группируются макрообразы, передающие глобальные мировоззренческие архетипы, присутствующие в культуре общества с первобытных времен до современного состояния. В данных архетипах люди определенной эпохи представляют наиболее значимые характеристики окружающей действительности: Время, Пространство, Природные стихии, Животный мир, Бог, Судьба, Общество, Труд, Человек.

Образ Человека не случайно помещен на самой вершине «Древа», поскольку мировая художественная культура, как одна из информационных систем общества, накапливает социальный опыт для человека будущего, представителя последующего поколения, и транслирует его через призму чувств и эмоций современников. Поэтому все архетипы-образы передают в различной степени центральный архетип-образ *Человека*, который является ключевым для восприятия, осмысления и понимания содержания художественной культуры определенной исторической эпохи. Так как данная дидактическая схема реализует учебную и воспитательную цели – показать гуманистическую составляющую мировой художественной культуры, то центральное положение архетипа-образа Человек этим целям вполне соответствует. Следуя далее по «Древу мировой художественной культуры», мы отмечаем, что каждый макрообраз (большая ветвь) формируется из нескольких микрообразов (отдельные малые ветви), представляющих собой его конкретизацию. Например, макрообраз *Человек* реализуется в образах «Мадонна», «Роковая Женщина», «Воин-защитник», «Глупец-безумец», «Любовь», «Друг», «Мудрец», «Злодей». Макрообраз *Природные стихии* получает воплощение в микрообразах «Воздух-ветер», «Вода», «Звезды», «Земля-поле», «Горы», «Луна», «Солнце-огонь». В свою очередь каждый микрообраз выражается в бесконечно разнообразных художественных образах отдельных эпох, из которых мы представили только самые яркие в виде листочков на ветвях «Древа мировой художественной культуры». В качестве примера мы предлагаем ветвь «Мадонна» (рис. 2).

Рис. 2. Образ Мадонны в мировой художественной культуре

Данная ветвь имеет маленькие веточки, которые представляют временную эпоху. Например, веточка Средневековье содержит «листочки»: произведения «Богоматерь Владимирская», «Дионисий. Благовещение», «Ф. Грек. Богоматерь Донская», «Богоматерь Парижская. Нотр-Дам де Пари» и т. д. При этом в качестве примеров могут быть включены образцы живописи, скульптуры, архитектуры, поэзии и других видов искусства. Главной целью отбора образцов является не представление всего объема образов Мадонны в эпоху средневековья, а иллюстрация разных вариантов выражения этого образа-архетипа со смыслом «женщина в роли матери».

Что же дает применение в процессе обучения данной технологии подачи информации учащимся? Во-первых, огромное разнообразие художественных образов систематизируется уже при первом знакомстве учащихся с новой для них информацией, а не в процессе изучения, или, в худшем варианте – при обобщении материала на заключительном этапе изучения темы.

В данном же случае, информация группируется сразу по двум координатам – по временной (историческая эпоха), и по содержательной (развитие архетипа-образа в культурном пространстве). В результате учащиеся способны усвоить и своеобразие искусства отдельной эпохи и его связи с другими периодами. Использование визуального образа «Древа» повышает эффективность усвоения информации благодаря тому, что при изучении нового материала учащиеся могут включать его в контекст уже знакомого им содержания.

Во-вторых, данная технология подачи учебного материала позволяет варьировать содержание курса МХК. В качестве «листочков» древа можно поместить множество разнообразных образцов художественных произведений по усмотрению преподавателя, но мы полагаем, что лучше ограничиться 6–8 иллюстрациями, поскольку по наблюдению психологов, именно столько образцов способен воспринять в течение 45 мин ученик старшего школьного возраста. Еще одна положительная черта данной технологии состоит в том, что изучение мировой художественной культуры можно начинать с любой ветки в зависимости от подготовленности учащихся, с учетом индивидуальных интересов преподавателя и в соответствии с имеющимся иллюстративным фондом, находящимся в распоряжении учителя.

Группировка учебной информации по предлагаемым архетипам – образам эпизодически применяется при определении содержания дисциплины МХК. В качестве удачного примера можно привести серию учебников Г. И. Даниловой [3]. Здесь в содержании курса МХК выделены идеи Воина-защитника, Женщины-матери и т. п., которые представлены в нескольких художественных образцах разных эпох. Но, к сожалению, по данному принципу построен только один раздел этого учебника, в котором отсутствует дидактическое обеспечение. Мы

же в своей работе развиваем дальше эту продуктивную идею и предлагаем в соответствии с ней построить весь курс «Мировая художественная культура».

Двумерная (сущностно-временная) древообразная форма представления учебного материала может дополняться логико-смысловыми многомерными моделями как специфической формой представления знаний, выполняющей функцию ориентировочной основы учебной познавательной деятельности в курсе МХК. Данная форма разрабатывается нами с применением дидактической многомерной технологии [4], рассмотрим ее на примере общей схемы изучения конкретного исторического типа художественной культуры. Учащимся предлагается инвариант знаний по каждому культурному типу (рис. 3).

Он представляет собой многомерную модель координатно-матричного типа, включающую девять смысловых групп (координат) и межкоординатные матрицы связей и отношений между элементами учебного материала. Содержание координат определяются теорией художественной культуры.

Координата K_1 отображает условия формирования художественной культуры – это исторические события, мировоззрение (религия и наука), эстетические идеалы.

Координата K_2 включает ключевые макрообразы эпохи, которые тесно связаны с условиями формирования культурного типа, особенно, с ведущими мировоззренческими идеями. Данная координата является выражением важнейшего элемента в структуре мировой художественной культуры – ее содержательной характеристикой. Взаимосвязи между мировоззрением эпохи и ключевыми образами отражаются в конкретных художественных образах (O_1 , O_2 , O_3 и т. д.), расположенных в межкоординатной матрице.

Координата K_3 содержит основные формы художественной культуры: литературу, архитектуру, скульптуру, живопись, музыку и зрелищные искусства, и, таким образом, отражает ее морфологическую составляющую. Необходимо заметить, что мы приводим только часть из множества форм художественной культуры, которые будут варьироваться в зависимости от специфики эпохи.

На координате K_3 особо следует выделить доминантные формы, которые наиболее полно передают ведущие мировоззренческие идеи конкретной культурной эпохи. Взаимодействие координат K_2 и K_3 дает примеры художественных образов, выражающих ведущие мировоззренческие идеи времени в разнообразных культурных формах: АО (архитектурный образ), СО (скульптурный образ), ЛО (литературный образ), ЗО (зрелищный образ), ЖО (живописный образ) и т. д. Задача учителя заключается в том, чтобы проиллюстрировать ведущие идеи времени в разных художественных формах.

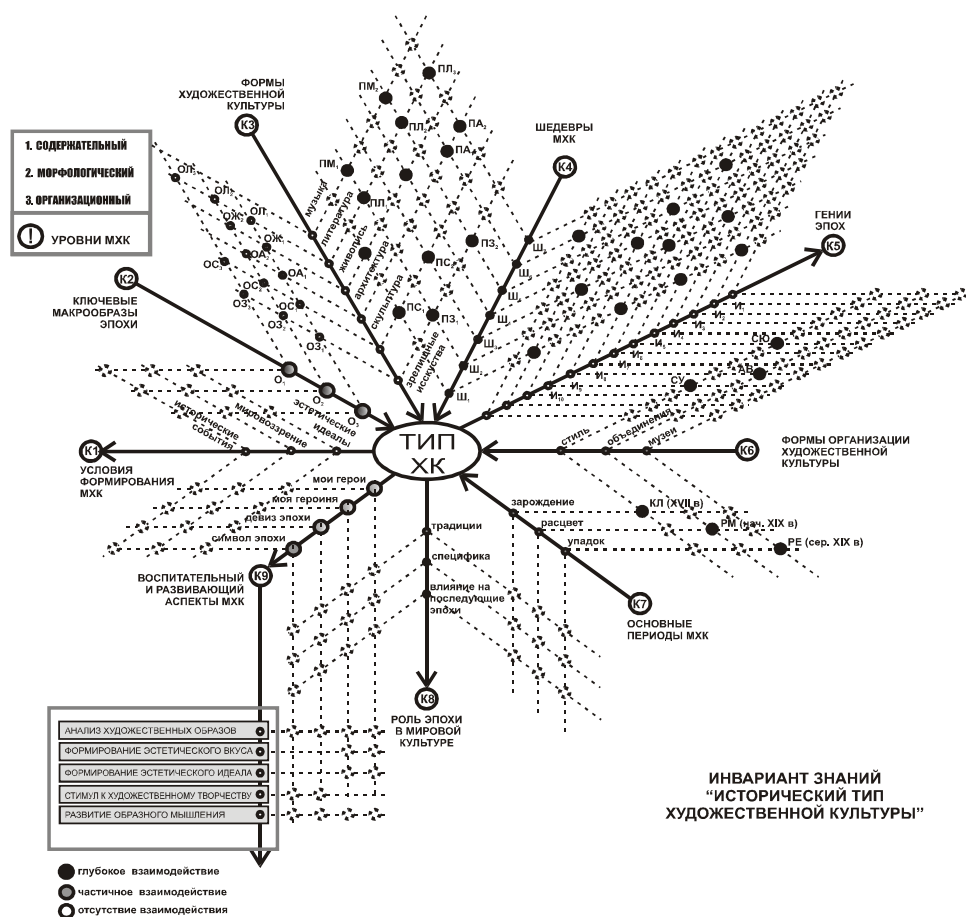


Рис. 3. Инвариант знаний «Исторический тип художественной культуры»

Координата К4 содержит основные шедевры эпохи (Ш₁, Ш₂, Ш₃ и т. д.), по которым складывается представление об этом этапе в истории мировой художественной культуры. На данной координатной оси присутствуют не более 5–6 образцов. Взаимодействие координат К3 и К4 дает примеры художественных произведений из разных видов искусств (ПА, ПЖ, ПС, ПЗ и т. д.) с тем же сюжетом, что и шедевры. Необходимо обратить внимание школьников на яркое отличие шедевров от других характерных произведений эпохи, подчеркнуть их особенность и совершенство. При этом не нужно ставить цель заполнить все пересечения узлов координаты шедевров (К4) и координаты форм художественной культуры (К3) в межкоординатной матрице, поскольку далеко не все шедевры эпохи имеют аналогии в других видах искусства.

Координата К₅ представляет персоналии культурной эпохи (И₁, И₂, И₃ и т. д.): архитекторов, живописцев, драматургов, писателей, поэтов и т. д. Связи узлов координат К₄ и К₅ дают примеры нескольких произведений (шифруются по названию, например, «Сикстинская мадонна» как СМ и т. п.) одного и того же мастера в сравнении с его основным шедевром. Такое взаимодействие элементов инварианта наглядно демонстрирует учащимся место шедевра в творчестве великого живописца, скульптора, композитора и т. п.

Координата К₆ отражает организационный уровень мировой культуры и содержит формы организации художественного творчества: стили, направления, художественные объединения, главные музеи эпохи и т. п. На ее пересечении с координатой К₅ определяется принадлежность мастера эпохи к определенному стилю, направлению, объединению художников или наличие коллекции его произведений в ведущих музеях мира.

Координата К₇ передает развитие культурного типа во времени и включает основные периоды: зарождение, расцвет, упадок. Эта координата, взаимодействуя с координатой К₆, дает на пересечении узлов время формирования основных художественных стилей эпохи, художественных направлений, художественных объединений, которые зашифровываются по первым буквам, например: СЮ (сюрреализм), КУ (кубизм), СУ (супрематизм), РМ (романтизм) и т. п.

Координата К₈ является итоговой в изучении культурного типа и включает ведущие выводы по культурной эпохе о месте и роли данного этапа в мировой культуре. Главные составляющие этой координаты: сохранение культурных традиций, специфика культуры, влияние на последующие эпохи, отражают развитие данного типа художественной культуры во времени.

Координата К₉ предлагает учащимся проанализировать художественную культуру определенного периода как стимул для развития их личности, определить собственные эстетические и нравственные идеалы. Данная координата включает такие пункты, как «мой герой», «моя героиня», которые определяют самые интересные для учащихся персонажи, образ-символ эпохи (любимое произведение эпохи), девиз эпохи (самая главная идея).

Таким образом, в предлагаемом инварианте знаний по историческому типу художественной культуры визуально представлены все три уровня мировой художественной культуры, а именно, содержательный, морфологический и организационный. Представляется, что подобный способ подачи учебного материала в процессе обучения позволяет существенно облегчить восприятие, осмысление и понимание его учащимися по курсу «Мировая художественная культура». Данный методологический подход применим ко всем историческим типам, поскольку учитывает универсальную структуру мировой художествен-

ной культуры, а логическая структура учебного материала, представленная в виде удобного графического каркаса инварианта знаний, выполняющего функцию ориентировочной основы действий, позволяет повысить произвольность и управляемость учебной деятельности. Применение универсальной дидактической многомерной технологии при построении инвариантов знаний по различным предметам позволяет ожидать более эффективное формирование структур продуктивного мышления учащихся, так как единичный педагогический эффект образовательного новшества умножается на массовость его применения в образовательном процессе образовательного учреждения.

Литература

1. Бенин В. Л., Жукова Е. Д. О принципах построения модели учебного предмета «Мировая художественная культура» // Образование и наука, 2001, № 4.
2. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / Сост. В. Андреева и др. – М.: Локид; Миф, 2000.
3. Данилова Г. И. Мировая художественная культура. – 7–8 кл.: Учебник для общеобразовательных учебных заведений. – М.: ООО Издательский дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000.
4. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. – М.: Народное образование, 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9(091)
ББК Ю91(2)1

П. Д. ЮРКЕВИЧ: ПСИХОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ХРИСТИАНСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Т. А. Петрунина

Имя Памфила Даниловича Юркевича, замечательного русского философа, психолога и педагога, до сих пор известно лишь узкому кругу специалистов по истории русской мысли XIX в. Вместе с тем, именно его философские взгляды явились одним из источников создания первых философских систем в русской культуре XIX в., его критический анализ материалистических тенденций в отечественной философии и психологии того времени послужил утверждению религиозно-идеалистического направления в русской культуре.

П. Д. Юркевич был не только самобытным философом, но и оригинальным теоретиком психологии. Отечественная психология середины XIX в. представляла собой мало разработанную, бедную оригинальным содержанием область познания. Теоретические работы по психологии, известные в России того времени, принадлежали, главным образом, иностранным авторам. Экспериментальные исследования не проводились: еще не настало время Н. Н. Ланге, В. М. Бехтерева, П. И. Ковалевского. Психологические проблемы обсуждались в рамках философских исследований, преподавание психологии велось в курсах философии. Интерес к психологии подогревался дискуссиями, которые время от времени возникали на страницах популярных журналов. Одна из таких дискуссий началась с публикации анонимным автором статьи «Антропологический принцип в философии», которая была подвергнута основательной и продуманной критике со стороны П. Д. Юркевича. Как в статье Н. Г. Чернышевского, который и был автором анонимной статьи, так и в критических выступлениях Юркевича спор велся, главным образом, вокруг психологических проблем, проблем понимания душевных проявлений человека, содержания его внутреннего мира, природы его психики. В дальнейшем П. Д. Юркевич посвятил проблемам предмета психологии, соотношения физиологических и психических процессов, отличия психики человека от психики животных ряд объем-

ных статей, которые являются значительным вкладом в развитие отечественной теоретической психологии.

Для того, чтобы понять психологические идеи П. Д. Юркевича, необходимо уяснить исходные принципы его философских воззрений. Анализ его основных философских работ, таких как: «Идея», «Сердце и его значение в жизни человека», «Материализм и задачи философии», «Из науки о человеческом духе», «Разум по учению Платона и опыт по учению Канта», позволяет заключить, что философские взгляды П. Д. Юркевича носят религиозно-идеалистический характер. Это обусловлено тем, что основой его философии является христианское мировоззрение и христианские представления о реальности.

Вместе с тем, православие – не единственный источник идей П. Д. Юркевича. Философ использовал свои обширные познания в области европейской философии. Усвоив все богатство античной, средневековой и современной ему западной философии, Юркевич свободно встраивает основные понятия и идеи западной философской традиции в свою концепцию, используя их как для критики, так и для обогащения собственных построений. Он органично использует философскую терминологию, принятую на Западе, для выражения собственных взглядов, поднимаясь тем самым до уровня современных ему философских исследований.

П. Д. Юркевич утверждает первичность духа, идеи, идеальной сущности, Бога по отношению к материальному, вещественному миру: «Идея есть сущность и первообраз космоса. И так как идея, лежащая в основе космоса, содержится в божественном уме, то Бог, обладающий самосознанием, обладает вместе и мирознанием, или относится к миру как его свободный правитель и промыслитель. В мире царствует не слепой механизм, но разумная необходимость идеи и свободная деятельность божественного провидения... Идея не есть отвлеченная или теоретическая мысль; в идее лежит основа не только истины, но также добра и красоты» [1, с. 28]. П. Д. Юркевич, рассматривая исходные принципы материализма, приходит к выводу о его несостоятельности, так как материалистическая позиция принуждает нас признать, что сфера духа призрачна, несубстанциональна, производна от неодушевленной материи, с чем не может согласиться философ. Он исходит из противоположной позиции: «...мир, который развивает нашу духовную жизнь с ее богатством, не так материален, не так безжизнен и бездушен, как он изображается в механическом мирозерцании» [1, с. 23]. Более того, мыслитель утверждает, что дух есть реальная субстанция, «существующий предмет».

Одним из основных понятий концепции П. Д. Юркевича является понятие идеи. Это понятие трактуется неоднозначно: это – и разумная сущность любого явления, и закон существования и развития реального предмета, имма-

нентная сущность мира. «В идее мышление и бытие совпадают друг с другом: мысль, или разум, признается объективной сущностью вещей; идея познается как основа, закон и норма явления...» [1, с. 12]. Вместе с тем, позиция П. Д. Юркевича в трактовке природы идеального отличается как от позиции Платона, так и позиции Аристотеля. Мир идеальный – это не потусторонний мир, существующий без всякой связи с нашей реальностью. Если идея трактуется как сущность и закон развития вещи, то она должна быть представлена на феноменологическом уровне: «Не вдали где-то, за пределами всякого внешнего и внутреннего опыта, лежит эта идея, в пользу которой не было бы свидетельства в предлежащем нам мире. Идеальные связи и идеальные отношения между вещами и событиями должны быть явлением и фактом... Таким образом, идею мы должны находить в действительности как нечто данное, положительное, открытое и познаваемое» [1, с. 67]. Согласно П. Д. Юркевичу, дух (идея) и чувственный мир не существуют отдельно друг от друга. Идеальное начало, Божественная идея проявляется в мире чувственных вещей как их закон и внутренняя сущность.

Гносеологические представления П. Д. Юркевича обусловлены его онтологическими взглядами. Как идея и вещь составляют некоторое единство, так и опытное, чувственное знание находится в единстве с априорными формами познания. Отвлеченные, самые абстрактные представления связаны с непосредственным опытом, в свою очередь, чувственные данные с необходимостью обладают некоторым единством, формой, обусловленными априорно, идеально. «...Наша душа имеет определенные законы и нормы, по которым обнаруживается ее деятельность и которые... суть ее априорные принципы... Чтобы сознать и познать эти априорные законы и нормы души познающей и волящей, мы опять нуждаемся в опыте, наблюдении и индукции» [1, с. 66]. Юркевич критикует позицию панлогизма, так характерную для современной ему западной философии. Он полагает, что нельзя отождествлять идею и понятие как логическую форму познания. Постигание идеальной сущности реальности происходит благодаря не только логическому, абстрактному мышлению, но и посредством религиозной веры, эстетического восприятия, нравственности. Здесь мыслитель продолжает традицию, характерную для русской религиозной философии с ее требованием целостного познания реальности как отражения целостности самого человека.

Таким образом, философскую концепцию П. Д. Юркевича можно определить как «конкретный идеализм», предполагающий реальное существование Божественной, идеальной субстанции, проявляющейся в имманентной сущности и закономерностях развития реальных явлений, предметов и процессов.

Мир идеальный и мир материальный – это проявление Божественной идеи, различные формы ее существования.

Антропологические идеи П. Д. Юркевича представляют не меньший интерес, чем его онтология и гносеология. Система его взглядов на сущность и природу человека представляет собой христианскую антропологию. В целом философские воззрения Юркевича имеют антропологическую ориентацию, что продолжает и развивает традиции отечественной философии того времени, для которой была характерна антропологическая окраска. Одной из основных целей своего философствования мыслитель полагает «...изучение человека, его сил и бедности, его идеалов и идолов – изучение, основанное на Божественном откровении относительно человека исторического и на психологии относительно человека естественного» [1, с. 41].

Антропологическая проблематика, интересующая П. Д. Юркевича, разнообразна: это проблема сущности человека, его состава, проблема смысла его существования и целей жизни, проблема соотношения психического и физического в человеке, проблемы нравственности, любви и веры. Почти во всех работах мыслитель затрагивает антропологические темы, но статья «Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия» носит основополагающий характер в антропологии П. Д. Юркевича. В этой работе мыслитель ставит проблему сущности человеческой природы, ее структуры. П. Д. Юркевич говорит о «богоподобной натуре человека» [3, с. 95], подразумевая под этим христианскую трактовку сущности человека как воплощения образа Божьего. Здесь Юркевич не выходит за рамки традиционно-православного понимания природы человека. Согласно этому пониманию человеческая природа трехсоставна, она объединяет в себе тело, душу и дух. Причем эти сферы находятся в иерархических отношениях: дух осеняет душу и тело, главенствует, определяя все в человеке; душа заключает в себе искру Божию, находясь ближе к Богу нежели тело, а последнее, в свою очередь, исполнено греха и несовершенно, поэтому должно быть подчинено духу и душе.

В работе «Чтения о воспитании» П. Д. Юркевич довольно подробно, на уровне современных ему знаний из области физиологии и психологии, анализирует телесную и душевную природу человека. Телесная конституция, которая является врожденной, определяет темперамент человека. Вид темперамента зависит от соотношения в теле трех начал: тканей, мускулов и нервов [2, с. 73]. Физическая конституция обуславливает общее чувство жизни, от состояния которого зависят некоторые душевные изменения.

Душа получает знания о внешнем мире через телесные органы чувств, но эти чувственные данные бедны и несовершенны. Возможность «судить

и действовать по достаточным основаниям» [2, с. 63] есть прерогатива разума как способности души.

Что касается самой души, то ее природа проявляется в трех видах способностей:

- способность представления или познания;
- способность чувствования, эмоциональная сфера;
- способность желания или воли.

«Эти три способности соответствуют троякому нашему призванию: к истине, к красоте и к добру; они называются также разум, сердце, воля» [2, с. 32]. Способности души связаны друг с другом, но согласно П. Д. Юркевичу, определяющей способностью является воля: воля есть сам человек. Связь тела и души сложная и неоднозначная, она гораздо многообразнее, чем думают обычно. Душевная жизнь связана не только с «головой», физическим органом души является все тело. «Посему как сердце соединяет в себе все силы этого тела, то оно же служит ближайшим органом жизни душевной. Тело есть целесообразный орган души не по одной своей части, но по всецелому своему составу и устройению» [3, с. 78].

Эти размышления выводят П. Д. Юркевича на проблему соотношения физиологических и психических процессов, он рассматривает психофизиологическую проблему. В статье «Из науки о человеческом духе», направленной против плоско-материалистических воззрений Н. Г. Чернышевского, мыслитель подробно исследует в теоретическом плане эту сложную и до сих пор не решенную проблему. Он исходит из того, что психика человека – сфера идеального, которая дана человеку лишь посредством самонаблюдения: «Кажется ясно, что мысль не имеет пространственного протяжения, ни пространственного движения, не имеет фигуры, цвета, запаха, вкуса, не имеет ни тяжести, ни температуры... Только внутренно, только в непосредственном самовоззрении он знает себя как существо мыслящее, чувствующее, стремящееся» [4, с. 415].

П. Д. Юркевич признает, что физиологические процессы связаны с движением, происходящим в нервной системе, что нервные процессы суть проявления нашей телесности, они материальны. Но эти процессы еще не есть психические явления: ощущение, представление, содержание мышления – это не пространственное движение, происходящее во вполне материальных объектах, нервах. П. Д. Юркевич пишет: «Но кто утверждает, что самое это движение зрительного и слухового нервов есть уже ощущение определенной краски и определенного тона, тот не говорит ни одного ясного слова. Попробуйте провести в мышлении и построить в воззрении, каким это образом пространственное движение нерва, которое при всех усложнениях должно бы, по-видимому, оставаться пространственным движением нерва, превращается в неп-

роостранственное ощущение или желание» [4, с. 116]. Существует необходимая связь между физиологией и психическими процессами, но эта связь, по мнению П. Д. Юркевича, не носит причинного характера: то, что физиологические явления сопровождают психические, отнюдь не означает, что первые порождают вторые, как настаивают материалистически настроенные психологи. Стремление объяснить природу психического из закономерностей вещественного мира, мира явлений обречено на неудачу, так как психические процессы суть процессы духовные. Их содержание возникает как результат познания этого мира духом: «Но так же мы видели, что свет принадлежит не атомам как таким, а их отношению к духу; звук принадлежит не дрожащему телу как такому, а его взаимодействию с духом; все качества природы, которые дают ей прелесть и красоту живого гармонического создания, не составляют привилегии мертвой и не мыслящей материи, они существуют в точке встречи материи и духа» [4, с. 131]. Первоначальным условием существования психического мира человека является существование духа как идеальной субстанции, которая есть смысл природы и человека.

Кроме тела и души человеческая природа несет в себе еще нечто «задушевное» как выражение глубинной сущности человека, глубокое сердце, «которого тайны знает только ум Божественный» [3, с. 77]. Это – сфера духа, выражение божественной природы человека. Дух человека проявляется в религиозной вере, в сфере нравственности и в стремлении к истине и красоте. Эти духовные способности определяются творческой волею Бога: «Жизнь духовная зарождается прежде и раньше этого света разума – во мраке и темноте, то есть в глубинах, недоступных для нашего ограниченного взора. Если из основ этой жизни возникает свет знания и разумения как последующее ее явление, то этим вполне оправдывается библейское воззрение на значение человеческого ума, который есть вершина, а не корень духовной жизни человека» [3, с. 87]. Есть духовная сущность, «потаенный сердца человек», особая сторона человеческой природы, в которую не может проникнуть наука, которая не сводима к телесной организации и душевным особенностям человека. Есть две крайности в трактовке человеческого духа: мистицизм, который позволяет погружаться в темные, бессознательные глубины духа, отрицая возможность их осознания при помощи разума, и психологический эмпиризм, желающий до конца исчерпать в процессе научного познания сферу духа, объясняя духовные явления физиологическими причинами. Согласно П. Д. Юркевичу, истинная трактовка природы человеческого духа содержится в библейском учении о сердце: «Сердце рождает все те формы душевной жизни, которые подлежат общим условиям и законам; итак, оно не может относиться к ним отрицательно, не может своими непосредственными порывами расторгать их. Однако же сердце

не переносит раз навсегда всего своего духовного содержания в эти душевные формы; в его глубине, недоступной анализу, всегда остается источник новой жизни, новых движений и стремлений, которые переходят за пределы конечных форм души и делают ее способною для вечности» [3, с. 91].

Библейское учение о сердце у П. Д. Юркевича трансформируется в «философию сердца», в которой мыслитель, прибегая в качестве аргументов к Священному Писанию, философским представлениям о человеке, данным психологии, обосновывает значение сердца, понимаемого не просто как анатомический орган, в жизни и деятельности человека.

Исходя из библейской традиции, П. Д. Юркевич рассматривает сердце как средоточие всех сил человека, центральный орган его телесной, душевной и духовной организации. «Сердце есть хранитель и носитель всех телесных сил человека... Сердце есть средоточие душевной и духовной жизни человека. Так, в сердце зачинается и рождается решимость человека на такие или другие поступки; в нем возникают многообразные преднамерения и желания; оно есть седалище воли и ее хотений» [3, с. 69].

В психологии того времени господствовало представление, согласно которому психические явления вызываются деятельностью нервной системы, главным образом работой головного мозга. Ощущение, эмоции, мышление возникают благодаря функционированию мозга и нервов. Отсюда делался вывод, что сущность человеческой души проявляется, прежде всего, в мышлении, которое наиболее явно обусловлено деятельностью головного мозга. Эти положения оспаривает П. Д. Юркевич, указывая на то, что с этих позиций совершенно необъяснимыми остаются такие явления нашей внутренней жизни, как вера, любовь, нравственность, то, что составляет сущность человека, его духовную жизнь. Эта односторонняя теория не охватывает всей полноты и богатства внутренней жизни человека, а значит не может верно описать ее. «Мышление не исчерпывает всей полноты духовной человеческой жизни, так точно, как совершенство мышления еще не обозначает всех совершенств человеческого духа... Сообразно с этим мы можем уже предположить, что деятельность человеческого духа имеет своим непосредственным органом в теле не одну голову или головной мозг с нервами к нему идущими, но простирается гораздо дальше...» [3, с. 77–78]. Библейское учение о сердце указывает на то, что в его глубине мы находим первоначальную духовную сущность, проявление Бога. Причем самые тонкие духовные проявления недоступны нашему разуму, они скрываются в глубинах духа, их постижение возможно только сердцем. Любовь, дружба, братство не подвластны холодному разумному расчету, в них «препобеждается формальность и внешность человеческих союзов» [3, с. 86], в них, посредством сердца, человек выражает себя наиболее полно и глубоко.

Духовная жизнь, зарождаясь в сердце, возникает раньше света разума, «во мраке и темноте, то есть в глубинах, недоступных для нашего ограниченного взора, Если из основ этой жизни возникает свет знания и разумения как последующее ее явление, то этим вполне оправдывается библейское воззрение на значение человеческого ума, который есть вершина, а не корень духовной жизни человека» [3, с. 87]. Таким корнем является сердце человека. Взгляды Юркевича на соотношение разума (сознания) и бессознательной сферы внутреннего мира человека удивительно согласуются с современными представлениями об отношениях сознания и бессознательного.

Юркевич возражает против чисто научного, рассудочного подхода в изучении сущности человека, его души и духа еще и таким образом: психологическая наука стремится обнаружить и зафиксировать в результатах познания нечто общее, присущее всем людям, познать закономерности, свойственные любой психике. Мыслитель не отрицает наличия общих, родовых форм душевной жизни, но вместе с тем, указывает на то, что каждый человек неповторим, индивидуален в своих душевных проявлениях. «В истории творения мира повествуется, что Бог сотворил бессловесные одушевленные существа по роду их (Быт. 1, 25), а человека по его частной неделимой природе, как единичную и особенную личность (Быт. 1, 26). Этот образ творения совершенно соответствует назначению человека, который, как существо бессмертное, не исчезает в роде, а обладает собственным личным существованием во времени и в вечности» [3, с. 8]. Отсюда личная вина и личная заслуга человека, наш внутренний мир – наше личное достояние. Эта уникальность присуща духовной сфере человеческого существования, это та глубина сердца, которая не может быть рассчитана и измерена при помощи разума, в соответствии с общими закономерностями психики, изучаемыми наукой. «Для этой особеннейшей стороны человеческого духа наука не может найти общих и навсегда определенных форм, которые были бы привязаны к той или другой паре нервов и возникали бы с необходимостью по поводу их движения» [3, с. 89]. Такое понимание внутренней жизни человека согласуется с современными психологическими исследованиями. Многие современные психологи пришли к убеждению, что научный анализ отдельных психических свойств и состояний не дает целостного представления о психике человека, от него ускользает что-то самое существенное, глубинное, определяющее все в душе человека, для познания чего мы должны выйти за рамки науки, оставив традиционно научные методы и средства.

Таким образом, дух, обитающий в человеке, – это не следствие взаимодействия физиологических и психических явлений, это не результат познавательной деятельности человека, его мышления. Напротив, дух – источник всех проявлений человеческой сущности, заключающийся в его сердце.

Таким образом, в психологической концепции П. Д. Юркевича, основанной на христианских представлениях, человек предстает как единство духа, души и тела. Средоточием всех человеческих сил является сердце. Именно в сердце человека обитает дух, благодаря которому человек становится собственно человеком, воплощая в себе образ Божий. Дух в человеке есть проявление Бога, идеального сущего, которое обуславливает как само существование человека, так и проявления его души, т. е. психическое. Личность человека, его познавательные способности, нравственные качества, восприятие прекрасного – все это обусловлено объективным существованием Истины, Добра и Красоты, т. е. Бога. П. Д. Юркевич показывает, как возможно построение психологической теории на основе христианского мировоззрения.

Для психологии и педагогики все более актуальным становится осмысление исходных, мировоззренческих предпосылок их теории и практики. В XX в. были созданы самые различные концепции психического. Среди них есть и такие, которые используют религиозные идеи, в частности, понятия Бога: это концепции, созданные Р. Ассоджиоли, К. Г. Юнгом, А. Зонди, В. Франклом, С. Грофом. В современной психологии все более ощущается необходимость исследований духовного измерения человеческого существования, а это с неизбежностью должно привести психологов к серьезному анализу религиозных верований и принятию иных оснований теории и практики. Анализ психологических идей таких религиозных мыслителей как П. Д. Юркевич может значительно расширить наше понимание человеческой психики, позволит глубже проникнуть в сложную и многостороннюю сущность человека, лучше понять его особенность и исключительность, позволит преодолеть односторонние, сциентистские по своей природе, представления о человеке.

Литература

1. Юркевич П. Д. Идея. / Юркевич П. Д. Философские произведения. – М., 1990.
2. Юркевич П. Д. Чтения о воспитании. – М., 1865.
3. Юркевич П. Д. Сердце и его значение в духовной жизни человека, по учению слова Божия. / Юркевич П. Д. Философские произведения. – М., 1990.
4. Юркевич П. Д. Из науки о человеческом духе / Юркевич П. Д. Философские произведения. – М., 1990.
5. Емельянов Б. В., Петрунина Т. А. Очерки по педагогической антропологии в России. – Екатеринбург, 1997.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 377(470.5)"1917–1940"
ББК 4443(2Р36)6

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УРАЛА в 1917–1940 гг.

В. П. Леднев,
Г. С. Гоголева

Профессиональное образование до Октябрьской революции в целом по России было развито слабо. В 1914–1915 гг. во всей России насчитывалось всего 1419 профессионально-технических учебных заведений. В них обучалось 93,2 тыс. человек [1, с. 107], что было недостаточно для такой огромной страны. Уральские владельцы заводов предпочитали дешевую рабочую силу, которая готовилась путем ученичества непосредственно на производстве. Как уже отмечалось, в заводских школах и горнопромышленных училищах готовилась только элита, наиболее квалифицированную часть рабочих, которые в силу характера производства, не могли исполнять своих обязанностей без профессиональной специальной подготовки. Остальные подростки осваивали специальность медленно и бессистемно. Их обучали непосредственно у станков, доменных печей, кустарно, без всяких учебных планов и программ. При этом следует подчеркнуть, что из-за конкуренции мастера и квалифицированные рабочие не были заинтересованы в полной передаче секретов своего опыта и мастерства. Производственное обучение было построено, как правило, без учета общеобразовательной подготовки. По этой причине профтехобразования носило узкопрофессиональный характер.

Создание новой системы профессионально-технического образования породило большие идейные разногласия, что вылилось в острые дискуссии 1918–1919 гг. Буржуазные деятели профтехшколы отстаивали дореволюционные принципы и методы обучения. Они были против передачи профессионально-технических учебных заведений в ведение Наркомпроса (Профессора В. И. Гриневецкий, Д. С. Зернов). Другие (О. Ю. Шмидт, Б. Г. Козелев) были сторонниками так называемого «монотехнического образования», проповедовавших узкую и раннюю специализацию подростков, с преобладанием профессионального образования над общим. Отдельные работники Наркомпроса

полагали, что в связи с созданием единой трудовой школы 1 и 2 ступени, отпадает необходимость создания специальных профессионально-технических учебных заведений. И даже больше. 30 октября 1918 г. Наркомпрос принял ошибочное решение о преобразовании технических и профессиональных учебных заведений в общеобразовательные школы [2]. В конце 1918 – начале 1919 гг. профтехшколы, в том числе и на Урале, стали повсеместно закрываться. По признанию Н. К. Крупской, это привело к «временному упразднению профтехнического образования» [3, с. 530]. Исправило это положение только принятие новой программы РКБ (б), которое в марте 1919 г. дала установку на развитие профтехобразования, что повлияло на изменение позиции Наркомпроса. А после того как 20 июня 1919 г. СНК РСФСР принял декрет «О мерах к распространению профессионально-технических знаний», процесс закрытия профтехучилищ прекратился.

Следует подчеркнуть, что в решении этой проблемы важную роль сыграл В. И. Ленин. Его концепция была изложена в «Проекте постановления Пленума ЦК РКП (б) о реорганизации Наркомпроса» и статье «Директивы ЦК коммунистам – работникам Наркомпроса». Суть ее сводилась к тому, что система профтехобразования должна готовить квалифицированных рабочих на базе общего образования, профессиональных, политехнических и общественно-политических знаний. Он выступил против ранней профессионализации. В «Директивах ЦК коммунистам – работникам Наркомпроса» он рассматривал «понижение возрастной нормы для общего и политехнического образования с 17 до 15 лет исключительно как временную практическую необходимость, вызванную нищетой и разорением страны» [4, с. 319].

Поиски путей, форм и методов профессионального образования активно шли и на Урале, так как здесь находился один из важнейших центров горной, металлургической и металлообрабатывающей промышленности. По численности рабочих Урал занимал четвертое место в стране, уступая только Украине, Москве и Московской области. Кроме того, в годы гражданской войны на Урале ухудшился качественный состав заводских рабочих. По данным В. В. Фельдмана в период колчаковщины на Урале погибло около 100 тыс. человек и многие квалифицированные рабочие, инженерно-технические работники ушли с Колчаком на Восток [5, с. 58].

В связи с восстановлением разрушенной Уральской промышленности и изменением социальной природы общего профессионального образования, на Урале возник острейший дефицит в специалистах всех отраслей и профилей образования. Напряженное положение сложилось и в области педагогического образования. Не случаен тот факт, что уже в апреле 1918 г. в городе Екатеринбурге была создана Уральская высшая педагогическая школа, в которой было

открыто физико-математическое и естественно-географическое отделения, готовившее специалистов в области геологии, химии и физики. В нее принимались лица обоего пола, достигшие 18 лет. Прием в число слушателей школы производился независимо от образовательного ценза, но лекции читались «в расчете на слушателей с образовательным цензом средних учебных заведений и учительских семинарий» [6, л. 2–3]. На физико-математическом отделении изучались приемы ремесла, общая механика, химический анализ, аналитическая геометрия, общая физика, практическая математика, векториальный анализ, прикладная механика, минералогия и кристаллография, динамическая и историческая геология, полезные ископаемые Урала [6, л. 7–8]. На естественно-географическом отделении также изучались приемы ремесла, черчение, минералогия и кристаллография, геология, общая история права, почвоведение, история духовной и материальной культуры, полезные ископаемые Урала [6, л. 9–10]. Любопытно то, что в Уральской высшей педагогической школе имела-сь доцентура по изучению приемов ремесел, механики, немецкого и английского языков [6, л. 11–12].

Председателем организационной комиссии по созданию Уральской высшей педагогической школы был В. В. Троицкий, а членами А. А. Цимбалов, В. И. Крыжановский, Ю. И. Крыжановский, Н. Н. Соболев, П. Н. Зубов. Ими было утверждено «Положение об УВПШ» [6, л. 1], разрабатывались учебные планы и программы. Но поскольку специалистов у молодой советской власти было мало, то преподавателей этого учебного заведения очень часто переводили на практическую руководящую работу. Так, по постановлению областного совета Комиссаров Урала в 1918 г. преподаватель Н. П. Борин был назначен членом Коллегии земледелия областного Совета рабочих, крестьянских и солдатских депутатов [6, л. 16].

Это первое высшее учебное заведение в городе Екатеринбурге просуществовало очень мало. 19 октября 1920 г. В. И. Ленин подписал декрет об открытии Уральского государственного университета, в состав которого вошла и Уральская высшая педагогическая школа. В УРГУ был открыт педагогический факультет, главной задачей которого стала подготовка педагогических кадров для средних школ и техникумов. С этого времени выпускники Уральского университета направились и в систему профессионально-технического образования, особенно в те училища, где велось преподавание таких предметов как физика, математика, химия, предметы общественно-политического и гуманитарного цикла. Они работали на разного рода педагогических курсах для работников профтехобразования, искали пути подготовки инженерно-педагогических служащих, разрабатывали учебники и учебные пособия.

В предыдущей главе мы отмечали, что до революции 1917 г. в городе Екатеринбурге существовало Уральское горное училище, которое было открыто 21(8) мая 1853 г. [7, л. 1]. 11 января 1918 г. оно было реорганизовано в Уральский рабочий политехникум [7, л. 1]. Сразу же при нем были созданы бесплатные вечерние курсы технических знаний для рабочих, изъявивших желание учиться. Всего на эти курсы записалось 63 человека. Им читались лекции и проводились практические знания по математике, электротехнике, автомобильному делу, бухгалтерскому учету, черчению [7, л. 1–2]. В то же время, техникум продолжал готовить специалистов по горным и металлургическим специальностям: инструкторов-техников по сельхозмашинам, двигателям внутреннего сгорания, химико-техническим специальностям. Здесь были созданы строительные, землемерные и маркшейдерские курсы. Все эти специальности пополнили и ряды преподавателей и инструкторов Уральских школ ФЗУ.

В 1921 г. была сделана попытка на базе этого техникума создать Уральский практический горнозаводской и строительный институт, который располагался по улице Ленина, 28 [7, л. 13]. В начале ректорами этого вуза были А. В. Томсон и Дьяконов, а проректорами А. В. Соколов, и известный ученый-металлург В. Е. Грум-Гржимайло, секретарем правления А. А. Гуцин, деканом Г. И. Эбергардт [7, л. 72]. На работу в институт был приглашен известный металлург профессор А. Ф. Головин.

В этом институте учился будущий известный в стране и на Урале химик, ректор УРГУ им. А. М. Горького, директор института органической химии, член-корреспондент АН СССР Г. И. Чуфаров. В Свердловском государственном архиве хранится документ, из которого видно, что на заседании Совета металлургического факультета Уральского практического горнозаводского и строительного института от 22 сентября 1922 г. студент 2 курса Чуфаров Григорий был переведен на 3 курс [7, л. 1]. В этом институте преподавали самые выдающиеся уральские металлурги. Профессор Н. Н. Барабошкин читал курс «Общая металлургия цветных металлов», профессор В. Е. Грум-Гржимайло «Теорию пламенных печей», «Технологию права», «Производство стали», «Проектирование». Профессор А. Ф. Головин читал «Заводские машины и аппараты», «Теорию практики и проектирования», профессор Н. А. Бушков читал «Металлографию», «Общую металлургию», профессор Д. М. Кутырин «Термическую обработку металлов», профессор Ф. Ф. Эйхе курс «Ковка, прессовка и волоченье», профессор И. А. Соколов курс «Производство чугуна». Это был цвет научной металлургической мысли России.

В целях укрепления материальной базы при Уральском практическом институте в 1922 г. был создан Попечительский Совет. В его состав вошли представители тех учреждений, предприятий и организаций, которые, были заинтере-

ресованы в подготовке здесь своих кадров, в том числе Уралпромбюро, Губпрофобр, Губпрофсовет, правление Калатинского горнозаводского треста, Уралплатина, Госстрах, Губсовнархоз и многие другие заводы и фабрики [7, л. 10]. В институт ежегодно принималось не менее 150 человек. От поступающих требовались знания в объеме полной средней школы (II степени). Вступительные экзамены сдавали по математике, физике, русскому языку, а поступающие на строительный факультет сдавали еще и рисование. При институте был создан подготовительный факультет, на который слушатели принимали по направлениям партийных, профсоюзных, комсомольских организаций, а также направлений воинских частей и национальных меньшинств. Подобный вуз был создан и в Нижнем Тагиле [7, л. 8], но время было тяжелое, и вскоре Н.-Тагильский практический институт прекратил свое существование.

Тяжелое материальное положение было и у Уральского практического института. Чтобы студенты как-то могли сводить концы с концами, в институте были установлены так называемые «пайковые стипендии» [7, л. 1]. Отягощала ситуацию и тот факт, что в соответствии с постановлением Всероссийского съезда Советов и циркулярных распоряжений Главпрофобра от 22 ноября 1922 г. и 1 января 1923 г. «О порядке взимания платы за обучения в учреждениях профессионального образования» Екатеринбургский губернский исполком постановил установить с начала 1923/24 уч. г. во всех учебных заведениях (не ниже техникума) плату за обучение, как с вновь поступающих, так и приемов предшествующих годов. При этом плата за обучение принималась только в золотых рублях. В индустриально-техническом образовании она составляла 36 золотых руб. в год [7, л. 77]. Это решение заметно увеличило отсев студентов. Чтобы как-то улучшить материальное положение студентов и преподавателей Правление Уральского практического горно-заводского института обращалось за помощью на содержание вуза в Губсовнархоз, Уралпромбюро, Уралплатину, в Екатеринбургское отделение Всероссийского текстильного синдиката, трест Гормет, Лесной трест, управление Пермской железной дороги, трест Пермсоль, в Уралхимтрест, Челябинский Совнархоз, чтобы они выделили муки, продуктов, текстиля, обуви студентам и преподавателям, так как Главпрофобр был крайне ограничен в финансовых возможностях. Но материальное положение не улучшилось. В связи с этим ректору института А. В. Томсону и профессору В. Е. Грум-Гржимайло было поручено коллективом, поставить вопрос о передаче института из ведения Главпрофобра в Высший Совет народного хозяйства (ВСНХ) [7, л. 2–3], что ими, и было осуществлено. Уральский практический институт (УПИ) вошел в состав Уральского политехнического института.

Интересно то, что в 1926 г. при УПИ был вновь открыт «вечерний рабочий политехникум», которому было поручено повышение общеобразовательных

и специальных знаний рабочих, инструкторов производственного обучения, преподавателей школ ФЗУ. Он был рассчитан в начале на два года обучения. Студенты учились по трем специальностям: черчение, электротехника и химический анализ. На всех трех отделениях, кроме общеобразовательных дисциплин, читался курс «Учение о промышленности и труде». Программы общеобразовательных предметов строились так, чтобы дать учащимся научное мировоззрение на основе производственного опыта, а специальные предметы давали навыки студентам в соответствующей области техники. Техникум содержался на средства Уралпросвета и Облсовнархоза, но находился в ведении Уральского политехнического института.

Учебные планы и программы утверждались на Совете профессоров и преподавателей УПИ. В то время в техникуме работали преподаватели УПИ: В. М. Шлыгин, А. И. Пушнина, В. А. Попова, С. И. Воинов, П. Р. Бородин, П. П. Хожатаев, А. А. Лазарев, В. И. Балашов. Окончившие школы ФЗУ пользовались преимуществом. В первом же наборе было зачислено на учебу 95 выпускников школ ФЗУ из 195 подавших заявления.

Открытие техникума состоялось 13 ноября 1926 г. в зале Правления УПИ, в присутствии ректора С. А. Бессонова [8, л. 1–8].

В 1920-е гг. на Урале, как и во всей России, в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения предпочтение отдавалось месячным, одно-двухгодичным курсам для лиц, имеющих сельскохозяйственное или инженерное образование. Были созданы также двух-трехгодичные отделения для студентов старшекурсников в отраслевых вузах, в специализированных индустриально-педагогических и агропромышленных институтах Москвы и Петрограда. В учебные программы некоторых вузов добавлялись предметы психолого-педагогического цикла.

Уральцы направлялись на учебу в Петроградской технико-педагогический институт, Высшие педагогические курсы, Московский индустриально-инструкторский техникум. Не смотря на огромные материальные трудности 20-х гг., споры ученых по проблемам профтехобразования, именно в то время были отработаны первые варианты учебных планов и программ, сроки обучения, содержание профессионально-педагогического образования. Уже тогда были выявлены основные трудности и главные тенденции развития профессионально-технического и инженерно-технического образования. Среди них следует отметить: недостаточность финансирования, нехватка учебных площадей, слабость технического оснащения. Отсутствие учебников и учебно-методических пособий, неоднозначность оценок специальной педагогической подготовки, уровня преподавания технических дисциплин, производственного обучения, качества управления профтехобразованием. Учрежденный в 20-е гг. тех-

нопедагогический отдел Госпрофобра при Наркомпросе проделал громадную работу по совершенствованию вновь возникшего как тогда называли «специального педагогического образования». Именно тогда были выявлены и основные тенденции его развития, которые фактически действуют вплоть до настоящего времени. Например: расширение общетехнической и специальной подготовки за счет психолого-педагогической и гуманитарной составляющей, установление более тесной связи между теоретическим и практическим обучением студентов, перманентное совершенствование содержания инженерно-педагогического образования, обогащение методического инструментария обучения и т. д.

К этому времени выявилась и необходимость дальнейшего совершенства руководства профтехобразованием. Секция профтехобразования, созданная при Наркомпросе в 1919 г., не справлялась с навалившимися проблемами. Поэтому декретом СНК РСФСР от 29 января 1920 г. в составе Наркомпроса был создан Главный комитет профессионально-технического образования (в дальнейшем Глафпрофобр). В его коллекцию вошли А. В. Лунагорский, А. Е. Преображенский, О. Ю. Шмидт, Ф. В. Ленгник, А. П. Скворцов, О. Г. Аникст, Б. Г. Козелев. В конце 1919 – начале 1920 гг. были созданы подотделы профтехобразования при губернских отделах народного образования в Екатеринбурге, Перми, Оренбурге, Тюмени, Удмуртии, а также Южно-Уральском райпрофобре, полномочия, которого распространялись на Челябинскую и Уфимскую губернии. После Всероссийского съезда по профессионально-техническому образованию (сентябрь 1920) Глафпрофобр принял Положение о самостоятельных губернских комитетах профтехобразования, которые заменили подотделы при ГУБОНО. Их функции распространялись на все учебные заведения ПТО, кроме высших, которые подчинялись Главпрофобру. Губернские комитеты ПТО контролировали все мероприятия ПТО, в том числе создание всевозможных профтехкурсов, организацию ученичества на производстве, подбор и учебу педкадров профтехобразования [9, л. 16]. Заведующим Екатеринбургским губпрофобром был назначен П. Г. Огурцов.

В связи с созданием в 1923 г. Уральской области, при Уральском исполнительном областном комитете Советов был создан подотдел профтехобразования – Уралпрофобр, который возглавил бывший работник Наркомпроса Д. А. Авксентьевский. С целью обсуждения теоретических проблем ПТО, пропаганды передового педагогического опыта, определения перспектив его развития в стране издавались «Бюллетень Главпрофобра», «Вестник профессионально-технического образования», «Жизнь рабочей школы», а на Урале «Уральский учитель», «Юный пролетарий Урала», «Рабочий журнал», «Голос профтехобразования» [8, л. 1].

На Урале, как и во всей стране, в 20-е гг. на образование молодежи большое внимание оказала новая экономическая политика. Переход к ней повлек за собой введение хозрасчета, а значит и сокращение штатов предприятий, школ фабрично-заводского ученичества. Сокращение штатов на предприятиях шло, в первую очередь, за счет женщин и подростков. Это беспокоило советскую власть, так как подростки пополняли ряды преступников и беспризорников. В связи с этим, в июне 1921 г., этот вопрос был вынесен на совместное обсуждение ВСНХ, ВЦСПС, ЦК РКСМ, Совета Труда и Оборона (СТО). Совещание приняло постановление «О рабочих подростках в связи с сокращением штатов в промышленности и на транспорте», согласно которому учащиеся школ фабрично-заводского ученичества и инструкторы производственного обучения, могли быть уволены в самых крайних случаях (заккрытие или консервация предприятия) [10, л. 2]. В этом совещании, кстати, принимал участие уральский комсомольский работник Н. В. Нечаев (1901–1984), который после него был назначен заведующим секцией школ фабрично-заводского ученичества Уральского областного комитета профтехобразования. В 30-е гг. он возглавлял научно-исследовательский институт Наркомпроса РСФСР, а позднее Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина. С 1945 г. по 1949 г. он работал заместителем министра трудовых резервов СССР, с 1949 г. по 1952 г. заместителем министра просвещения РСФСР, с 1952 г. трудился в Академии педагогических наук РСФСР (в дальнейшем АПН РСФСР).

Со второй половины 1921 г. число подростков на промышленных предприятиях стало расти, что укрепляло предпосылки для стационарной системы профессионально-технического образования. Уже в 1920/21 уч. г. на территории Екатеринбургской, Оренбургской, Пермской, Челябинской и Тюменской областей насчитывалось 183 низших профессионально-технических учебных заведений (профтехшкол и курсов), в которых обучалось 11,3 тыс. человек [11, с. 170–171]. Они испытывали острейшую нужду в преподавателях, учебных помещениях, учебниках и учебных пособиях, инструментах, оборудовании. Начавшиеся в это время голод и разруха вскоре привели к тому, что сеть профтехобразования снова стала сокращаться. В целом по РСФСР количество профтехшкол в 1921/22 уч. г. уменьшилось по сравнению с предыдущим годом более чем в 4 раза, а число учащихся в них – в 3 с лишним раза [12, с. 33]. Число учащихся в Екатеринбургской губернии сократилось на 50%, а в Оренбургской губернии число профтехшкол уменьшилось в 5 раз [13, л. 3, л. 5–6]. Учитывая это обстоятельство и чтобы поправить финансовое положение, 10 февраля 1922 г. Глафпрофобр разрешил профессионально-техническим учебным заведением перейти на самофинансирование, т. е. самостоятельную

производственную деятельность [14, л. 1]. Сделанные учащимися и преподавателями изделия в производственных мастерских продавались потребителям. Это несколько поправило финансовое положение профтехшкол, но часть из них из-за материальных трудностей сохранить не удалось.

Но даже в это трудное время педагоги-энтузиасты искали новые формы обучения и даже новые типы учебных заведений. Именно в это время на Урале возникают школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Так в 1920 г. возникла одна из первых школ ФЗУ при Лысьвенском металлургическом заводе. Подобные школы были созданы на Ижевском сталелитейном заводе, в Баранче, Кушве, Н. Тагиле, Верх-Исетском металлургическом заводе. Если в марте 1921 г. в Екатеринбургской губернии было всего три школы ФЗУ, в которых обучалось 183 человека, то через год их число увеличилось до 15, а в них стало обучаться 730 человек [15, с. 23]. В 1923 г. все школы ФЗУ Урала были прикреплены к предприятиям, хотя некоторые их руководители сопротивлялись этому процессу. Им не нравились большие сроки обучения в школах ФЗУ (3–4 года). По этому вопросу на Урале шла большая дискуссия, но после того как ВСНХ СССР приказом от 28 февраля 1924 г. официально определил обязательные расходы предприятий на содержание ФЗУ, они становились фактически частью предприятий [16, с. 139]. Это серьезно улучшило динамику развития сети ПТУ на Урале, что видно из таблицы № 1 [15, с. 25].

Таблица 1

Тип учебного заведения	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25
Школы ФЗУ и типа ФЗУ:				
Число учебных заведений	20	43	48	53
Количество учащихся	1367	2534	3538	4155
Профтехшколы:				
Число учебных заведений	89	77	57	41
Количество учащихся	4297	4200	3454	3133
Учебно-показательные мастерские				
Число учебных заведений	–	–	7	10
Количество учащихся	–	–	254	546
Всего по Уралу:				
Число учебных заведений	109	120	114	104
Количество учащихся	5664	6734	7246	7834

Темпы развития профтехобразования на Урале значительно превосходили средний уровень по стране. Если в РСФСР в 1920/21–1925/26 уч. гг. контингент учащихся профессионально-технических учебных заведений вырос на 107%, то на Урале – на 80% [15, с. 26].

После того как к 1923 г. был преодолен наиболее трудный период становления профтехобразования, во всех типах профессионально-технических заведений более активно стали вестись поиски путей совершенствования учебно-воспитательного процесса. До 1923 г. учебные планы и программы в начале разрабатывались консультативными бюро ЦК отраслевых профсоюзов. Позднее этим стала заниматься научно-техническая секция Государственного Ученого совета (ГУС). В 20-х гг. планы и программы, разработанные в центре, были не обязательны. В Уральских школах ФЗУ тогда были популярны варианты планов ЦК профсоюзов и разработанные на местах. Этим занималась методическая комиссия Уралпрофобра, реорганизованная в 1924 г. в научно-техническую секцию при методсовете УралОНО. Совершенствование учебно-методической работы в 20-е гг. было направлено, прежде всего, на поиски более эффективных форм и методов обучения, преодоления пассивности учащихся и преподавателей, преодоление оторванности теоретических занятий от практики. В ходе поисков на Урале, также как и во всей стране, допускались и перегибы в частности в попытках внедрения Дальтон-плана, аккордного метода обучения, которые впоследствии квалифицировались как прожектерство. Хотя, следует подчеркнуть, что эти методы в профтехобразовании были распространены гораздо меньше, чем в общеобразовательной школе. В ходе производственного обучения в школах ФЗУ шире применялись методики Центрального института труда (ЦИТ).

В 20-е гг. на Урале, кроме традиционных школ ФЗУ усиливаются профессионально-технические и инструкторские школы, создаются школы конторского и торгового ученичества. С 1924 г. стали существовать профтехшколы в Свердловске, Реже, Верх-Нейвинске, Ревде, Бисерти, Михайловске, Сысерти, Новой Утке, Верхнем Уфалее. Специализированные металлургические школы ФЗУ стали существовать на ВИЗе, Н. Серьгах, полиграфические, швейные, ткацкие, строительных десятников в г. Свердловске, камнеобрабатывающей промышленности в п. Мраморское, горно-механическая школа в г. Кыштыме, химическая школа в г. Полевском, профтехшкола по сельхозмашинам в п. Бисерть, деревообделочная школа в г. Кыштыме. Кроме того, на Урале были распространены фабрично-заводские семилетки, в которых осуществлялось и производственное обучение. В этом типе профессионально-технических учебных заведений обращалось больше внимания на общеобразовательную подготовку учащихся. Так в Михайловской профтехшколе в 1924 г. изучались русский язык и литература, политграмота, история культуры, геометрия, физика, естествознание, арифметика, алгебра, география, обществоведение, счетоводство, технология, машиностроение, механика, техническое черчение. То же самое изучалось в Ревдинской школе, хотя здесь добавлялась еще и химия [8, л. 6, 86].

В Сысертской учебно-показательной мастерской в этом же году изучались обществоведение, русский язык и литература, математика, физика, технология, химия, промышленная география, черчение, рисование, практическое обучение [8, л. 119].

Большой популярностью в начале 20-х гг. пользовалась Каслинская инструкторская школа сельскохозяйственного машиностроения, которая существовала с 1909 г. Она готовила техников инструкторов, способных разбираться не только в машинах, но и способных к эффективному квалифицированному педагогическому труду. Часть окончивших эту школу работала не только инструкторами, но и преподавателями специальных предметов в профтехшколах и ФЗУ, заведующими учебно-производственными мастерскими. В школе учились 4 года. В ней изучались русский язык, арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия, физика, химия, политэкономика, теоретическая механика, технология дерева и металлов, земледелие, сельскохозяйственное машиностроение, рисование и черчение. Все эти предметы изучались 4 года по 24 часа в неделю, т. е. школа давала образование на уровне сельхозтехникума. Интересно то, что весь штат этого учебного заведения состоял из заведующего школой, делопроизводителя, 5 педагогов, 4 мастеров, завхоза и двух сторожей [8, л. 35–36]. Примерно такие же предметы изучались и в Ново-Уткинской учебно-показательной мастерской [8, л. 6].

В 1925/26 уч. г. на Урале насчитывалось 33 профтехшколы, 6 учебно-показательных мастерских, 43 школы ФЗУ и 3 профтехнические курсы [8, л. 28–29]. В них обучалось 9756 учащихся и работало большое количество преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин, инструкторов производственного обучения. Поэтому Уралпрофобр считал необходимым, для повышения их квалификации и активизации обмена передовым педагогическим опытом, создать цикловые комиссии, куда входили преподаватели соответствующих предметов и представители методических кабинетов. Эти комиссии согласовывали и утверждали рабочие планы и программы, выявляли и пропагандировали наиболее эффективные методы и принципы преподавания, организовывали методические конференции преподавателей и инструкторов [8, л. 90].

Новая страница в истории Уральского профтехобразования начинается с момента начала индустриализации. В довоенные пятилетки здесь строились и реконструировались Уралмаш, Уралвагонзавод, Челябинский тракторный, Магнитогорский металлургический комбинат, Орско-Халиловский комбинат и другие крупнейшие предприятия. Это привело к значительному росту численности рабочих, техников, инженеров. Так только за годы первой пятилетки численность рабочих Урала, занятых в промышленности, строительстве и на

транспорте с 335,1 тыс. человек выросла до 902,5 тыс. человек, т. е. в 2,7 раза [15, с. 53]. В 1939 г. в Свердловской, Пермской, Челябинской, Оренбургской областях, Башкирской и Удмуртской автономных республиках численность рабочих увеличилась до 1224,3 тыс. человек [15, с. 53]. Темпы и численность рабочих на Урале была гораздо выше, чем в целом по стране. Ряды рабочего класса пополнялись, в основном, за счет крестьянства, что снижало общий уровень его квалификации. Так удельный вес неквалифицированных рабочих среди Уральских металлургов увеличился с 22,9% в 1929 г. до 34,7% в 1932 г., а их средний тарифный разряд снизился с 5,2 в 1926 г. до 3,6 в 1931 г [15, с. 54]. Такое положение с кадрами не отвечало требованиям времени, тем более что страна вступала в период реконструкции народного хозяйства. В соответствии с этим, 11 марта 1926 г. ЦК ВКП (б) принял решение «О подготовке и обучении рабочей силы», в котором было отмечено, что существующая сеть профессионально-технического образования не способна быстро и хорошо подготовить большое количество квалифицированных рабочих. Поэтому в постановлении было рекомендовано готовить рабочих 5–6 разряда в школах ФЗУ, краткосрочных курсах, в Центральном институте труда (ЦИТО), использовать бригадное и индивидуальное ученичество, курсы мастеров [17, с. 512–514].

Но краткосрочные курсы и ученичество непосредственно на производстве не могли подготовить квалифицированного рабочего. Поэтому Уралплан, УралОНО, и облсовнархоз разработали перспективный план подготовки рабочих, для чего предусматривалось расширение сети уральских профессионально-технических учебных заведений с 88 до 176, а численность учащихся должна была вырасти с 11900 до 20780 человек. Профтехобразование должно было за 5 лет (1928/29–1932/33 уч. гг.) подготовить для промышленности Уральской области 17845 квалифицированных рабочих [18, л. 72–75]. Рост числа профессионально-технических заведений в два раза и увеличение численности учащихся потребовал укрепления учебно-материальной базы ПТО. Но предприятия не несли ответственности за качество работы и обеспечения учебных заведений. Поэтому ПТО испытывало большие материальные трудности. Учитывая это обстоятельство, Совнарком СССР в марте 1929 г. принял постановление «О школах фабрично-заводского ученичества», в котором было предложено школы ФЗУ передать ВСНХ РСФСР и союзных республик [19, с. 28]. Подготовка строительных рабочих была передана в Наркомат труда [19, с. 58–59]. Был упразднен Главпрофобр и местные органы профтехобразования. Наркомпрос сохранил за собой лишь общее методическое руководство.

Историки образования почти единодушно оценивают эту реорганизацию как ошибочную, так как хотя хозяйственные органы стали больше отвечать за материальное обеспечение своих школ, курсов и училищ, но именно с этого

момента стала все больше и больше увеличиваться дистанция между общеобразовательной и профессионально-технической школой. Органы народного образования, как в центре, так и на местах, фактически были отстранены от методического руководства. В 1931 г. ликвидированы даже подотделы профтехобразования при облОНО. Финансирование же школ ФЗУ улучшилось. Так капитальные вложения на содержание и строительство школ ФЗУ в целом по СССР за 1931–1932 гг. составили 268 млн р. [20, л. 105, с.55–56]. В 1931 г. на строительство ФЗУ и учебных комбинатов на Урале было отпущено 5,8 млн р., Башкирии – 1,4 млн р. [20, л. 73]. За 1929–1931 гг. в Уральской области было построено 11 новых зданий ФЗУ и профтехкомбинатов на 4168 мест, что давало возможность (при трех сменной занятости) обучать 11504 учащихся. За период первой пятилетки в Уральской области было построено или завершалось строительство 48 зданий ПТО [21, л. 19–21]. Однако и этого количества новых учебных зданий не хватало. А поскольку потребность в рабочих кадрах была большой, то постепенно в партийных и советских органах, в Наркомате тяжелой промышленности СССР все больше и больше становился популярным технократический подход к профобразованию. Это выразилось в том, что 16 августа 1933 г. Наркомтяжпром издал приказ «О перестройке школ фабрично-заводского ученичества», в котором утверждалось, что в школах ФЗУ дают хорошее общее и недостаточное профессиональное образование. В соответствии с этим приказом, ФЗУ превращались в узкопрофессиональные учебные заведения. Если раньше выпускник ФЗУ получал семилетнее образование, что давало ему возможность поступить в техникум или на рабфак вуза, то теперь, особенно когда ЦИК и СНК СССР 15 сентября 1933 г. в постановлении «О школах фабрично-заводского ученичества» поддержали и законодательно закрепили инициативу Наркомтяжпрома, школы ФЗУ должны были сократить срок учебы с двух лет до шести месяцев. Из учебных планов изымались предметы общеобразовательного цикла, а 80% учебного времени отводилось на производственное обучение. Остальные 20% отводились на теоретическое обучение, но опять-таки только на предметы узкой специализации. Школы ФЗУ стали частью предприятий и полностью подчинялись руководству заводов и фабрик.

В историко-педагогической литературе по-разному оцениваются преобразования 1933 г. Нам представляется, что именно с этого времени профтехобразование стало утрачивать свой авторитет. Из-за слабой общеобразовательной составляющей оно стало относиться ко второму и даже третьему сорту, что отталкивало, и теперь отталкивает, молодежь от приобретения рабочей профессии, снижает ее общественный престиж. Не случайно, как в СССР в целом, так и на Урале если до этого постановления ЦИК и СНК в школах ФЗУ был конкурс не менее двух человек на место, то теперь во многих из них появились

недоборы. Не случаен и тот факт, что уже во второй пятилетке не был выполнен план выпусков из школ ФЗУ. Так на Урале по плану намеревались подготовить 115 тыс. квалифицированных рабочих, а подготовили только 40 тыс. В целом по стране намеревались выпустить 2700 тыс. молодых рабочих, а выпустили из ФЗУ только 1400 тыс. человек [15, с. 73].

Становление и развитие системы профтехобразования сразу выдвинуло одну из самых трудных проблем – проблему обеспечения ПТО квалифицированными инженерно-педагогическими кадрами и мастерами (инструкторами) производственного обучения. В 20-е гг. уровень квалификации преподавателей профшкол был явно низок. Так в Екатеринбургской губернии педагоги с высшим образованием в 1922/23 уч. г. составляли 25,5%, в Челябинской – 40,6, в Оренбургской – 23,1% [22, с. 74]. Среди инструкторов мастеров производственного обучения высшее образование не имел никто. На эту работу приходилось приглашать малограмотных рабочих, которые не имели никакой психолого-педагогической и методической подготовки. Самой распространенной формой подготовки и повышения квалификации в 20-е гг. были губернские курсы, на которых обучались преподаватели техникумов, профтехшкол, школ ФЗУ. Курсы способствовали повышению методического мастерства, расширению кругозора педагогов и мастеров.

Следует подчеркнуть, что в 20-е гг. система подбора, подготовки и расстановки инженерно-педагогических кадров еще не сложилась. Об этом говорит тот факт, что инженер-педагог получал гораздо меньше инженера-производственника. Вполне понятно, что это порождало текучесть среди преподавателей. 15 декабря 1927 г. была проведена Всесоюзная школьная перепись, которая обнаружила весьма низкий уровень образования среди педагогов профессиональной школы. Так в школах ФЗУ преподаватели с высшим образованием составляли 47,3%, с незаконченным высшим – 16,9, средним – 24,1, неполным средним – 13,0, низшим – 10,4%. У инструкторов производственного обучения высшее образование, в целом по стране имели всего 2,8%, незаконченное высшее – 1,3, среднее – 5,4, неполное среднее – 2,9, низшее – 87,6% [23, с. 72]. На Урале из 89 профессионально-технических учебных заведений в 17 штат не был укомплектован. По данным той же переписи, среди уральских преподавателей системы ПТО высшее образование имели 16,8%, незаконченное высшее – 7,1, среднее – 23,9, неполное среднее – 2,2, низшее – 50,0% [24, с. 293].

В 30-е гг. проблема педагогических кадров профтехобразования обострилась еще больше. Это объясняется увеличением числа профессионально-технических учебных заведений и повышением требований к уровню квалификации педагогов. Уже в 1930/31 уч. г. только дополнительная потребность в преподавателях теоретических дисциплин школ ФЗУ и ШУМП Уральской области

составляли 500 человек, а инструкторов производственного обучения – 200 человек [25, л. 73]. В этих условиях в апреле 1930 г. было решено направить 60% выпускников педагогического факультета Пермского университета в систему ПТО, а для инструкторов производственного обучения были созданы 5-месячные курсы [25, л. 62]. Кроме того, Уралпрофобр направил сюда на работу часть преподавателей общеобразовательных школ. Мастера и педагоги готовились также на курсах при Уралсовнархозе [25, л. 3]. Часть мастеров готовилась в Центральном институте труда. Эта работа была начата здесь еще в 1923 г. В 1927 г., по договоренности с Глафпрофобром, ВСНХ и ЦК профсоюза за работников металлопромышленности, ЦИТ начал готовить и повышать квалификацию инструкторов слесарной, токарной и кузнечной специальностей. Он успешно справлялся с решением этой задачи, но в 1932 г. эта деятельность ЦИТа прекратилась.

В 20–30-е гг. шли поиски наиболее рационального способа решения проблемы преподавательских кадров и инструкторов производственного обучения. Еще в 1921 г. Глафпрофобр решил, что в стране должны существовать два типа педвузов: педагогический институт и педагогический факультет при высших технических учебных заведениях, которые должны были готовить преподавателей для общеобразовательной и профессиональной школы [26, с. 5]. 3 апреля 1928 г. на коллегии Главпрофобра Наркомпроса в процессе обсуждения вопроса «О состоянии среднего и высшего профессионального образования на Урале» была впервые высказана идея о необходимости подготовки на Урале культурного, образованного инженера-педагога и инструктора-педагога «путем организации особых педагогических кафедр при индустриальных техникумах или путем организации специальных индустриальных техникумов или Вузов» [27, л. 15]. В соответствии с решением этой коллегии и учитывая трудности в обеспечении преподавательскими кадрами профессионально-технических учебных заведений Урала, еще 26 августа 1930 г. приказом Народного Комиссариата просвещения РСФСР за № 369 в Свердловске был открыт Уральский индустриально-педагогический институт. В его состав входили восемь факультетов: историко-экономический, физико-технический, химико-технологический, электроэнергетический, педагогический, литературный, химический и организационно-инструкторский. Из них больше половины (5) должны были обеспечивать кадрами профессионально-технические учебные заведения и техникумы Урала. Продолжительность обучения в этом вузе устанавливалась от 2,5 до 3,5 лет. Количество студентов было небольшим. Так в первом наборе (на 1 января 1931 г.) на дневном отделении Уральского индустриально-педагогического института обучалось всего 66 человек [28, л. 14], но уже в следующем учебном году в УРИПИ обучалось 237 человек, а принято на первый курс 123.

При этом на технологическом отделении училось 26 студентов, химико-технологическом – 28, физико-техническом – 26, металлообрабатывающем – 33, электроэнергетическом – 30, техникумов-механиков – 26. Всего на профессионально-технические специальности ориентировались 169 человек, т. е. гораздо больше половины всех студентов УрИПИ [29, л. 11].

В Уральском индустриально-педагогическом институте в 1932 г. уже насчитывалось 9 кафедр, которые читали курсы: физики, химии, математики, технологии, графики, механики, минералогии, геодезии, основы производства, экономической статистики, химического анализа и химической технологии воды и топлива, физической химии, биологической химии, истории, философии, педагогики, психологии, педологии, английского и немецкого языков, физической культуры и военного дела [29, л. 16].

Вместе с дневным, при институте были открыты заочные и вечерние отделения, которые также готовили преподавателей для профессионально-технических учебных заведений и техникумов. При Уральском индустриально-педагогическом институте функционировал рабочий факультет, филиалы которого были созданы в Челябинске, Н. Тагиле, Сарапуле, Невьянске, Ирбите, Алапаевске, Бакале. На 1 июля 1932 г. при институте (вместе с филиалами) обучалось 411 рабфаковцев [28, л. 31]. В 1932 г. педагогические рабфаки были открыты при Уралмашстрое, Кушве, Верхней Салде, Арамиле и других уральских городах и регионах. Уже к концу 1932 г. на рабфаке индустриально-педагогического института обучалось около 900 человек [28, л. 165]. Впоследствии рабфак так вырос, что и он стал иметь дневное и вечерние отделения.

По решению Наркомпроса и УралОНО первым директором индустриально-педагогического института был назначен доцент С. Д. Аносов.

Семен Давыдович Аносов родился в крестьянской семье. Начал учиться в Варшавском государственном университете, а закончил Дальневосточный. В 1930 г., в возрасте 32 лет он стал директором Уральского индустриально-педагогического института. Это был волевой, целеустремленный человек, который много сделал в процессе становления и развития первого Уральского индустриально-педагогического института.

Вместе с С. Д. Аносовым в институт пришли работать профессор-химик – М. А. Докукин, помощник директора по учебной части В. А. Подвозных, доцент-математик В. А. Курбатов, доцент-историк С. В. Юшков, доцент-физик О. Х. Ибрагимов, доцент-педагог В. А. Меандров, доцент Б. А. Ланганс, доцент кафедры иностранных языков Р. П. Караковская, ассистент-математик А. Г. Курбатова, математик А. Г. Кальнин, ассистент С. И. Кустанович, секретарь учебной части И. П. Спирина и другие сотрудники. Постепенно в институте формировались кадры, факультеты и научная библиотека.

Именно в 30-е гг. на кафедрах индустриально-педагогического института стали складываться крупные научные школы. Крупнейшими учеными страны стали профессор физики П. С. Смирнов, член-корреспондент Академии педагогических наук СССР, профессор, доктор психологических наук И. А. Менчинская, профессор, доктор физико-математических наук В. И. Архаров, профессор, доктор исторических наук С. В. Юшков, профессор, кандидат физико-математических наук В. А. Курбатов, член-корреспондент АПН СССР В. П. Крымская.

На первых порах своего существования институт переживал большие трудности в материальном обеспечении учебной и научной работы. Не было необходимой площади и оборудования для кабинетов и лабораторий, не хватало литературы и наглядных пособий.

Сначала институт размещался в одной комнате, в здании института повышения квалификации работников народного образования по улице 8 марта, 3, а к сентябрю 1930 г. переехал в здание педагогического техникума, (теперь здание педагогического университета по ул. К. Либкнехта, 9), где ему были предоставлены четыре комнаты и разрешено пользоваться, совместно с техникумом, еще несколькими аудиториями. К марту 1931 г. количество учебных групп в институте значительно увеличилось и для него были отведены 12 комнат в северном крыле школы ФЗС № 11 (сейчас здание Уральского госуниверситета по ул. Куйбышева). Но здесь индустриально-педагогический институт размещался только до зимы 1932 г., после чего был переведен в здание по ул. 8 Марта, 62 (теперь здание Уральского экономического университета – СИНХа). Большую часть этого здания в то время занимал УРГУ. Позднее институт размещался в здании по ул. Малышева, 46 (теперь здание Министерства культуры и областного краеведческого музея).

У института не хватало и студенческих общежитий. Так на 1 января 1932 г. институт имел одно общежитие на 100 мест [28, л. 17]. Остро стоял вопрос и с преподавательскими кадрами. Например, на физико-техническом отделении было организовано две кафедры (общей физики и высшей математики), которые вместе имели всего шесть преподавателей. Многие преподаватели работали на всех отделениях. Так профессор-математик В. А. Курбатов, работавший с момента организации индустриально-педагогического института, вел занятия на энергетическом, металлообрабатывающем и химическом отделениях. Профессор С. П. Слутинов работал в УРИПИ, Пермском педагогическом и одновременно заведовал кафедрами математики в Свердловском горном институте, Уфимском и Самаркандском пединститутах. Вследствие территориальной разбросанности вузов он не мог в них бывать даже ежемесячно. Вся тяжесть работы ложилась на профессора-физика П. С. Смирнова, профессора М. А. Докукина, профессора

А. Н. Гвоздева, профессора В. А. Курбатова, доцента Р. П. Караковскую, доцента Д. Э. Скворцова, ассистента Н. А. Плешкова. Постепенно, с помощью городских и областных организаций, Главпрофобра и Наркомпроса профессорско-преподавательский состав Уральского индустриально-педагогического института заметно окреп. Уже в 1932 г. здесь работало 6 профессоров, 21 доцент и 8 ассистентов. Важно то, что большая часть профессоров и доцентов работала на инженерно-педагогических кафедрах [29, л. 11].

Несмотря на большую занятость на дневном отделении, преподаватели УрИПИ активно участвовали в повышении квалификации преподавателей общеобразовательных школ и профессионально-технических учебных заведений. Так только преподаватели физико-технического отделения за летние месяцы 1931 г. переподготовили на курсах повышения квалификации более 400 преподавателей физики и математики средних школ и фабрично-заводских семилеток. К сожалению, в 1923 г. по инициативе ЦК РКСМ был создан специализированный Московский индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта, который начал готовить инженеров педагогов. Но в связи с индустриализацией страны, потребность в инженерах-производственниках была еще больше, чем в инженерах педагогах. Поэтому по решению народного комиссара тяжелой промышленности Г. К. Орджоникидзе Московский индустриально-педагогический институт был преобразован во Всесоюзный индустриально-педагогический институт, но уже при Наркомате тяжелой промышленности. В приказе Г. К. Орджоникидзе говорилось, что новый институт должен «...установить подготовку преподавателей спецдисциплин по следующим направлениям: металлургия (черная и цветная), технология металлов (холодная и горячая обработка, литейное дело), химия (основная и стройматериалы), промышленное строительство» [30, л. 22]. Институту передавалось 545 студентов из индустриально-педагогического института им. К. Либкнехта. При этом было решено перевести Всесоюзный индустриально-педагогический институт в Свердловск, уточнить перечень специальностей, установить контингент нового приема и обеспечить институт профессорско-преподавательским составом, необходимым финансированием. Свердловским властям предлагалось оказать новому вузу всяческое содействие. Институту было приказано начать работу с 1 сентября 1932 г [30, л. 85].

Директором Всесоюзного индустриально-педагогического института был назначен Ветер Николай Тимофеевич. Его заместителем и начальником учебной части был М. И. Сирота, зам. директора по административно-хозяйственной части стал В. И. Макеев, зав. библиотекой З. Грамолина, зав. чертежным кабинетом В. К. Варушкин. Всего в 1932 г. в составе административно-технического персонала института работало 37 человек.

Институт располагался в первом учебном корпусе Втузгородка. Материальное положение его было тяжелым. Так зам. директора по хозяйственной части приказал взять одному из сотрудников полушубок, но на его заявлении написал резолюцию: «Выдать полушубок Токареву, но использовать его только во время работы на холоде». В сентябре 1932 г. вновь созданному институту для удовлетворения транспортных нужд было выделено 12 лошадей, а для улучшения питания студентов было выделено 15 коров [30, л. 12, 14]. В 1932 г. по всем специальностям на первом, втором, третьем и четвертом курсах дневного отделения обучалось всего 368 человек [30, л. 39]. Продолжительность обучения составляла 4,5 года. Преддипломную практику студенты ВИПИ проходили на Надеждинском, Златоустовском, Магнитогорском, Н.-Тагильском металлургических заводах, в г. Березники, на Московских заводах «ЗИС», «Серп и молот», Коломенском машиностроительном заводе, Кузнецкстрое и других крупнейших предприятий страны [30, л. 81–82]. Характерно, что среди студентов, например на строительном факультете, самому старшему было 35 лет, а самому младшему 19. Основу студентов составляли москвичи, из института К. Либкнехта [30, л. 24]. Стипендиями они обеспечивались в зависимости от успеваемости и материальной обеспеченности семьи. В институте работали в то время профессор С. В. Саясов Заведующим кафедрой холодной и горячей обработки металлов стал Мальков, зав. специальностью ФЗС П. Т. Здомищук, зав. учебно-производственными мастерскими и металлографической лабораторией Л. М. Черкасов. На кафедре графики работали профессор Шлыгин, профессор Абрамычев, доцент Сосунович, ассистент Ватушкина. Кстати, чертежный кабинет этой кафедры обслуживал и Уралмаш, из-за чего он работал порой круглосуточно, а самое малое с 9 утра и до 21 вечера [30, л. 67].

В институте не хватало квалифицированных кадров, особенно на должностях заведующих кафедрами, лабораториями, кабинетами, особенно не хватало преподавателей психолого-педагогических дисциплин. В результате директор ВИПИ Н. Т. Ветер писал начальнику межотраслевого сектора ГУУЗа Наркомтяжпрома, что из 67 должностей профессорско-преподавательского состава штатных только 22, остальные являются совместителями из других вузов [30, л. 74]. Постепенно профессорско-преподавательский состав начал улучшаться. Так уже в 1933 г. в ВИПИ работало 8 профессоров, 22 доцента, 5 ассистентов, 8 аспирантов, 10 инженеров, 4 преподавателя общеобразовательных дисциплин [30, л. 97]. В институте были созданы кафедры: технологии металлов, горячей и холодной обработки, черной и цветной металлургии, основной химии, строительных материалов, фабрично-заводского строительства, отопления и вентиляции, общей и аналитической химии, математики, физики, технической механики, черчения, педагогики, экономики, истории и философии.

ВИПИ готовил инженеров-педагогов по специальным дисциплинам для школ ФЗУ и техникумов по следующим специальностям:

1. Холодная обработка (общая технология металлов, холодная обработка, графика);
2. Горячая обработка (общая технология металлов, горячая обработка и литейное дело, графика);
3. Черная металлургия (общая металлургия, металлография, общая технология, производство чугуна, стали и прокатное дело);
4. Цветная металлургия (общая технология металлов, общая металлургия, металлургия меди, свинца и цинка);
5. Химическое отделение (технология основной химической промышленности, технический анализ, процессы и аппараты, технология стройматериалов (вяжущих веществ), топка и специальные печи;
6. Строительное отделение (фабрично-заводское строительство, материаловедение, строительные работы, части здания, фабрично-заводская архитектура, механизация строительного дела, отопления и вентиляция, теплофикация) [30, л. 20–22].

Во второй пятилетке индустриально-педагогический институт планировал выпустить с отрывом от производства 611 инженеров-педагогов и 50 без отрыва от производства. При этом намечалось выпустить в 1933 г. – 60 человек, 1934 г. – 12, 1935 г. – 150, 1936 г. – 195, а в 1937 г. – 194 на очном и 50 на заочном отделениях [30, л. 102].

Но этому индустриально-педагогическому институту страны явно не повезло. Он был закрыт в 1934 г. на основании приказа наркома тяжелой промышленности от 21 ноября 1933 г. № 1000 и приказа начальника ГУУЗа Наркомтяжпрома от 21 ноября 1933 г. [30, л. 14]. Главными причинами закрытия вуза были:

1. Наркомат тяжелой промышленности и Уральский индустриальный институт (УПИ) на территории и учебных площадях которого функционировал ВИПИ, заботились в первую очередь о подготовке инженеров для производства. Профессионально-техническое образование они считали вспомогательной, не главной отраслью.
2. Главпрофобр и Наркомпрос не сумели доказать необходимость самостоятельного инженерно-педагогического образования, хотя им с мест шли огромные, ежегодные заявки и жалобы на нехватку инженеров и педагогов.
3. Руководством ВИПИ были допущены большие нарушения учебной и финансовой дисциплины, за что директор института Н. Т. Ветер был снят с работы, а вновь назначенный П. Р. Баранников не знал, как следует войти в курс дела.
4. Ошибкой Главпрофобра и Наркомата тяжелой промышленности было то, что они переместили из Москвы в Свердловск институт вместе со студентами-

москвичами и преподавателями-москвичами. Те и другие на Урале стали испытывать психологический и материальный дискомфорт. Именно по этим причинам, главным образом из-за организационной непродуманности этого важнейшего вопроса, 25 августа 1934 г. [30, л. 33] был ликвидирован нужнейший и необходимый инженерно-педагогический вуз, о чем десятилетиями мечтали сотрудники профессионально-технического образования. Многие студенты и преподаватели ВИПИ возвращались в Москву и устраивались в другие вузы, а студенты и преподаватели-уральцы влились в число студентов и сотрудников УПИ.

В связи с этим можно сделать следующие выводы:

1. Уже в первые годы советской власти в стране и на Урале была создана достаточно стройная система профессионально-технического образования. Она охватывала как начальную профессиональную подготовку так и подготовку специалистов со средним специальным и высшим образованием.

2. Профессиональное образование на Урале развивалось более высокими темпами, чем в среднем по стране. Это диктовалось усиленными темпами индустриализации Урала в годы предвоенных пятилеток.

3. В 20–30-е гг. в Наркомпросе, Госпрофобре и на местах прошли полезные дискуссии, которые во многом способствовали отработке структуры профессионально-технического образования, его содержания, учебно-методической документации, перспектив развития, продолжительности обучения, что было использовано в последующие годы.

4. В 30-е гг. были предприняты две попытки создания на Урале специализированного индустриально-педагогического вуза, но обе закончились неудачно. По приказу соответствующих наркоматов все инженерные специальности передавались Уральскому политехническому институту, который готовил инженеров-производственников, а не инженеров-педагогов.

5. К концу 30-х гг. подготовка специальных педагогических кадров в стране фактически оказалась свернутой, что нанесло немалый вред качеству обучения в системе профтехобразования и заметно повлияло на падение авторитета ПТО. Этот вывод подтверждают и данные других исследователей [31, с. 4].

Литература

1. Культурное строительство СССР. – М: Госстатиздат, 1940.
2. Известия ВЦИК, 1918, 30 октября.
3. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 10 т. – М: АПН РСФСР, 1956.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч. т. 42.
5. Фельдман В. В. К вопросу о формировании советского рабочего класса на Урале. Сб. материалов научной сессии вузов Урал. эконом. района – Свердловск, УРГУ, 1963.

6. ГАСО, ф. 1480 оп. 1. д.
7. ГАСО, ф. Р-80, оп. 1, д. 147, 28, 37, 76, 84, 100, 102, 110, 105, 83^а, 111.
8. ГАСО ф. Р-170, оп. 1. д. 657, 656, 579, 581, 569, 573, 675, 662.
9. ЦГА РСФСР, ф. 1565, оп. 11, д. 66.
10. ЦГА РСФСР, Ф. 1565, оп. 17, д. 4.
11. Стат. сборник по Оренбургской губернии. – Оренбург, статуправление, 1923.
12. Уральское хозяйство в цифрах 1926 г. – Свердловск, Ур. статуправление, 1926.
13. ЦГА РСФСР ф. 1565, оп. 2, д. 268; ГАСО ф. 17, оп. 1, д. 615.
14. ГАРФ, ф. 1565, оп. 11, д. 138.
15. Постников С. П. Партийное руководство подготовкой рабочих кадров на Урале. (1920–1930 годы). – Свердловск, УРГУ, 1990.
16. Юношеский труд: Постановление государственных, профессиональных и комсомольских организаций о труде и образовании рабочей молодежи. – М: ЦК ВЛКСМ, 1927.
17. Решение партии и правительства по хозяйственным вопросам. – М: Политиздат, 1967, т. 1.
18. ЦДООСО, ф. 4, оп. 6, д. 423.
19. Рабочие кадры: Сб. действующего законодательства и ведомственных распоряжений о подготовке рабочих кадров и о снабжении ими народного хозяйства. – М: Юриздат, 1931.
20. ЦГА РСФСР, ф. 390, оп. 10, д. 196, оп. 1, д. 197.
21. ЦДООСО, ф. 4, оп. 9, д. 870; ГАСО, ф. 241, оп. 2, д. 2651.
22. Постников С. П. Указ. соч.
23. Кучеренко М. М. Молодое поколение рабочего класса СССР. Процесс формирования и воспитания (1917–1979). – М.: Мысль, 1979.
24. Просвещение на Урале. По материалам школьной переписи 1927/28 уч. г., текущего учета состояния народного образования за 1927/28 уч. г.
25. ЦДООСО, ф. 4, оп. 8, д. 610, 38, 625.
26. Хрусталева В. А. К истории высшего педагогического образования в РСФСР. Педвузы Москвы и Ленинграда 1918–1961 г. – М.: АПН РСФСР, 1963.
27. ГАСО, ф. Р-233, оп. 1, д. 1042.
28. Архив Свердловского государственного педагогического института (в дальнейшем СГПИ), оп. 1, д. 2, д. 1. (Подсчитано по «Сводке о количественном составе рабфаков области». Показатели к годовому отчету УрИПИ по форме ФБ-1.).
29. ГАСО, ф. Р-2162, оп. 1, д. 2.
30. ГАСО, ф. Р-242, оп. 1, д. 1, 5, 7, 10.
31. Тенчурина Х. Ш. Становление и развитие системы специального педагогического образования в 1920–30-е годы. Автореферат на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, УГПИУ, 1993.

АТТЕСТАЦИЯ И ПОДГОТОВКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ

УДК 378.245
ББК Ч30е

ДИССЕРТАЦИОННЫЙ СОВЕТ ПО ПЕДАГОГИКЕ (ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ)

**Е. В. Ткаченко,
А. С. Белкин**

Мы продолжаем разговор о проблемах качества деятельности диссертационных советов в свете современных требований ВАК РФ (см. Педагогика», № 9, 2002 г. и «Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы)». – М.: ВАК МО РФ, 2002.)

Хотелось бы особое внимание обратить на проблемы управления советом, которые не находят достаточно полного отражения в нормативных актах, не имеют четкого определения, так как они связаны в основном с интуитивными состояниями, с этическими нормами взаимоотношения, с общей культурой членов совета.

В настоящее время существуют детально разработанные документы о порядке формирования состава диссертационного совета, о назначении председателя, его заместителей, ученого секретаря. Речь идет, таким образом, об органе управления деятельностью совета.

Деятельность диссертационных советов осуществляется на протяжении многих десятилетий прошлого века и продолжается до наших дней. При этом сложилась почти парадоксальная картина: отсутствуют нормативные документы, исчерпывающе прописывающие полномочия, функции субъектов управления: председателя и ученого секретаря.

Мы неоднократно анализировали причины сложившейся ситуации, но не могли прийти к однозначным выводам. Может быть речь идет о таком творческом процессе, где мелочная, прописанная до деталей регламентация неумест-

на? Может быть условия деятельности диссертационных советов самых различных специальностей трудно поддаются общей оценке и, тем более, подчинения своду конкретных правил? Может быть, наконец, каждый диссертационный совет должен сам определять нормативные рамки деятельности своего руководства, учитывая как состав членов, так и этику взаимоотношений, характер условий, в которых разворачивается деятельность совета?

Мы не готовы отдать предпочтение какому-либо варианту наших предложений. Поэтому ограничимся тем, что поделимся нашими личными соображениями, представлениями о функциях руководителей диссертационного совета, которые сформировались на протяжении уже второго десятилетия управления советами.

Начнем разговор, прежде всего, с полномочий председателя совета. У председателя, на наш взгляд, несколько основных функций: организационная, исходно-диагностическая, управленческо-технологическая. Рассмотрим каждую из них.

Первая функция – организационная. В этой части самое важное – определение состава диссертационного совета. В особенности изменений в его составе, происходящих в основном по объективным причинам. Эту организационную функцию можно оставить без особых комментариев, так как решения принимаются не единолично, а по согласованию с руководством того учреждения, при котором совет создан. Кроме того, эти изменения утверждаются в ВАКе. При этом важно, что в ВАКе тщательно оцениваются профиль и качество публикаций предлагаемых членов диссертационного совета, особенно если шифр специальности членов совета отличается от специальностей, по которым совет принимает диссертации к защите.

Далее – определение периодичности заседаний работы совета. Это напрямую связано с количеством диссертаций в наших двух советах. За истекшие годы (1991–2002) на заседаниях защищено более 400 диссертаций. В среднем на каждый совет в год приходилось по 20–25 заседаний. Мы придерживаемся твердого убеждения: защита в течение одного дня не может превышать трех диссертаций. Мы решительно не согласны с такой системой защит (далеко не редкой!) когда в течении одного дня проводится от 4 до 7 защит! Это профанация самой идеи публичной защиты. Совет не способен качественно обеспечивать процедуру защиты даже в силу чисто физических факторов: утомление, притупление внимания у членов совета (находящихся, как правило, далеко не в юношеском возрасте!).

Нам кажется, что в положении ВАК РФ не мешало бы более четко обозначить «пределы допустимого» или хотя бы указать в ежегодных обзорах,

в итоговых материалах на это явление как нежелательное. Некоторые рекомендации имеются, но они не имеют силу требовательного указания.

Очередной вопрос – определение порядка защит по персоналиям. Приходится серьезно задуматься, кто должен после кого выступать, чтобы обеспечить как высокий уровень обсуждения, дискуссии, так и уменьшение утомления членов совета.

Мы избегаем (по возможности) обсуждения на одном заседании диссертаций, посвященных близким по тематике исследованиям, по одной и той же специальности, с участием одних и тех же оппонентов.

Нельзя не учитывать возраст и состояние здоровья диссертантов, атмосферы предшествующей защиты.

Особую сложность представляет задача выбора экспертов, оппонентов, ведущих организаций. Строго говоря, данный выбор осуществляет диссертационный совет. Но не секрет, что представление делает председатель после консультаций с ученым секретарем, заместителем председателя, то есть с президиумом совета. При этом мы руководствуемся тремя основными ориентирами: соответствие темы диссертации профилю совета, научным интересам оппонента, его известностью и компетентностью в данной области знаний. Как известно в отзыве официального оппонента устанавливаются актуальность темы, степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, их достоверность и новизна, значимость для науки и практики выводов и рекомендаций диссертанта. Оппонент определяет, действительно ли диссертация представляет собой новое крупное научное достижение, а диссертант решает крупную научную проблему (если речь идет о докторских диссертациях).

Мы условно выделяем следующие группы оппонентов, в основе классификации которых лежат особенности их стиля и содержания выступлений.

«Аналитики» – доминирует стремление дать глубокий анализ содержания диссертации, приближающийся к высокому уровню объективности. Личное отношение выражено нейтрально, отражается преимущественно в заключительной формуле оценки качества диссертации и личности соискателя.

«Интерпретаторы» – доминирует стремление как бы заново переосмыслить содержание рецензируемой работы, дать ему оценку с позиции собственных взглядов, представлений, установок. Здесь личностный акцент обнаруживается особенно отчетливо.

«Комментаторы» – доминирует стремление добросовестно изложить содержание рецензируемой работы и попутными комментариями, носящими чаще всего констатирующий, слабо выраженный личностный характер.

Можно выделить и такую группу оппонентов, в выступлениях которых присутствуют все три условно выделенных нами стиля, которую мы и считаем оптимальной.

Во-вторых мы стремимся избегать слишком частого оппонирования одних и тех же ученых. Это сказывается не только на качестве оппонирования, но и дает возможность актуализировать научный потенциал других членов совета, расширить географию научных контактов. Кроме этого, такой подход снижает возможность возникновения и развития корпоративных связей, когда узкий круг ученых (буквально 5–6 человек) из трех-четырех диссертационных советов выступают друг у друга в качестве и руководителей, и оппонентов, и ведущих организаций.

Может быть и в этих вопросах ВАКу было бы целесообразно рассмотреть «пределы допустимого».

Вторую функцию председателя совета условно определим как исходно-диагностическую. Она связана с представлением в совет документов на защиту. С одной стороны, любой соискатель имеет право представив соответственно оформленные документы, выходить на защиту. А далее – экспертиза и работа по алгоритму. Сначала по трем-четырем формальным показателям:

1. Соответствует ли диссертация профилю совета? Здесь часты несоответствия не только предлагаемой работы и профиля совета, но и определенные несоответствия и ошибки в выборе специальности, по которым работа предлагается к защите. Например, часто встречаются несоответствия между специальностями 13.00.08 – теория и методика профессионального образования и 13.00.01 – общая педагогика, теория педагогики и образования. Не случайно именно по этим причинам экспертный совет ВАКа неоднократно задерживает прохождение таких работ, либо даже отменяет результаты защит. В чем, кстати, прямая вина лежит на председателе и руководстве совета.

2. Публикации по теме исследования. Перечень книг, журналов, сборников время и место их издания, тираж. (Например, монография изданная тиражом 100 экз. за 1–2 месяца до защиты уже не позволяет оценить ее должным образом в научном сообществе).

3. Подбор оппонентов и ведущей организации. Например, немаловажно, имеется ли в ведущей организации диссертационный совет вообще, и по профилю данной работы, в частности.

Далее работа идет на предварительную (рабочую) экспертизу к одному из членов совета (им может быть и один из руководителей совета). Ими специально рассматривается полнота освещения положений, выносимых на защиту, научная новизна и теоретическая значимость исследования. При этом даже

отрицательное мнение одного эксперта не даст основания отвергнуть работу. Мы придаем особое внимание личному собеседованию с соискателем. Оно не так просто, как может показаться на первый взгляд. И все же, беседа с соискателями дает возможность убедить его в целесообразности или нецелесообразности выхода на защиту. При этом мы руководствуемся тремя основными показателями-аргументами.

Первый: может ли соискатель четко сформулировать ведущую педагогическую идею, которую он собирается защищать.

Второй: что предлагает он в своем исследовании действительно новое, в чем «изюминка» его исследования, где, в чем проявляется «приращение знаний».

Третье: в какой мере соискатель эрудирован в исследованиях по разрабатываемой проблеме.

Можно указать еще несколько диагностических показателей, но смысл подобной диагностики можно коротко свести к ответу на один, самый принципиальный вопрос: в какой мере диссертация «прожита» соискателем, насколько глубоко он проникся ее идеями, способен ли он не только внятно их изложить, но и защитить.

Лишь после такой сугубо предварительной работы диссертация направляется на экспертизу ведущих кафедр вуза, после чего «таможня дает добро...», если в экспертизе кафедр и лабораторий оценены прежде всего:

- критерии научной новизны и теоретической значимости исследования (концепция проблемы исследования, анализ уровня ее разработки, авторский вклад, проведение опытно-поисковой работы констатирующего и формирующего педагогического эксперимента с репрезентативными масштабами);
- критерии оценки практической значимости (реализация разработок на экспериментальных площадках с конкретной результативностью, издание монографий, учебников, пособий, рекомендаций, тестов и т. п.);
- проведена оценка достоверности основных результатов исследования. Известны случаи, когда даже в докторском исследовании, посвященном, например, теории и практике развития высшей педагогической школы в современной России утверждаются буквально абсурдные вещи: что в 1994 г. в стране было 76,7% педагогических университетов, что обществу не грозит сословность (и это в 2002 г.!) и т. д.

Специального внимания требуют диссертации, представленные к защите по двум специальностям, на стыке наук. Например, в исследованиях по проблемам обучения, воспитания, взаимоотношений субъектов образовательного процесса, по построению учебников, информатике и т. п. тесно переплетаются

психолого-педагогические аспекты. И их экспертиза невозможна без совместной, взаимодополняющей работы педагогов и психологов. Прогрессивная тенденция интегрирования научных исследований, появление новых направлений на стыке наук приводят к формированию особых психолого-педагогических областей, таких как психодидактика, где уже невозможна отдельная педагогическая или психологическая экспертиза.

Все это нельзя не учитывать на стадии официальной экспертизы диссертационного исследования до его представления к защите.

Третья функция председателя совета – управленческо-технологическая. Речь идет об управлении деятельностью в процессе самой защиты. Почему мы определяем ее как технологическую? Потому что процесс защиты построен по определенному и достаточно жесткому алгоритму, нарушения которого чревато серьезными последствиями.

Нет необходимости повторять известные положения. Мы остановимся на некоторых вопросах, ответ на которые неоднозначен и, самое главное, не предусмотрен официальными положениями.

Вопрос первый: может ли председатель ограничивать время выступления оппонентов? В нашей практике немало случаев, когда выступление одного или даже двух-трех оппонентов было продолжительнее выступления соискателя.

Явочным порядком мы вмешиваемся в процедуру, но все же ситуация достаточно деликатная. Речь идет о нередко маститых ученых, убеленных сединами профессорах. И тем не менее...

Вопрос второй: после выступления соискателя начинается этап ответов на вопросы. Можно ли регламентировать количество задаваемых вопросов или количество выступлений в свободной дискуссии после выступления оппонентов? Нам известны достаточно распространенные ситуации когда задавалось 1–3 вопроса, а обсуждение завершалось после 1–2 выступлений членов совета. Казалось бы, теоретически это возможно. Если был глубокий анализ работы официальными оппонентами, аналитические отзывы специалистов на диссертацию или ее реферат. Но, как правило, этого нет именно в тех случаях, когда на защите не было ни дискуссии, ни, собственно, самой процедуры защиты. С другой стороны, бывают случаи, когда задается в общей сложности 30–40 вопросов, в обсуждении принимает участие 15–20 присутствующих, включая так называемых неофициальных оппонентов.

В первом случае и речи быть не может о серьезном обсуждении диссертации, во втором – явное проявление гиперактивности, особенно в тех случаях, когда достоинства защищаемой работы совершенно очевидны.

Несомненно, искусство организации этого этапа заседания требует от председателя определенного вмешательства, но с обязательным соблюдением норм педагогического такта. Здесь много нюансов, в том числе во взаимодействии диссертанта с задающими вопросы. Например, нам кажутся неуместными постоянные благодарности диссертанта за каждый задаваемый вопрос. Благодарности – отдельная, достаточно деликатная тема. Но их перебор почему-то ассоциируется с достаточно распространенными случаями, когда в автореферате соискателя имеются (часто неоднократные) ссылки на членов диссертационного совета, но в самой диссертации и в ее списке литературы ни одной ссылки на работы этих же членов совета не имеется. Думается, в рекомендациях ВАК по процедуре ведения защит возможны определенные акценты. Не жесткие указания, а именно рекомендации, советы, основанные на конкретном опыте различных советов.

Вопрос третий: уместно ли председателю совета как-то комментировать выступления оппонентов и членов совета. Формулировка типа: «Благодарю Вас за интересное глубокое выступление», «Спасибо Вам за глубокий анализ, за блестящее выступление» и т. п.

Этот вопрос родился во время неофициального общения, и носит скорее всего этический характер. Но и его не следует обходить молчанием, ибо защита – это еще и важный педагогический процесс.

Скажем откровенно, мы, как председатели советов, считаем подобные реплики-ремарки допустимыми, так как здесь присутствует не только этический, но и воспитательный момент. Выделяя выступление некоторых оппонентов, мы тем самым обозначаем оптимальную модель выступления, создаем, образно говоря, своего рода ориентир для других оппонентов, особенно для тех, у кого опыт оппонирования явно недостаточен.

Но и в этом случае важно определить педагогические пределы допустимого. Жесткое ориентирование на подобные комментарии могут оказать обратное, далеко не ожидаемое впечатление. Большую часть играет интуиция, опыт, овладение психологическими приемами коммуникации председателя совета. И очень важно, каков уровень морально-психологической атмосферы, общий уровень культуры членов диссертационного совета и его председателя.

Ведь известны случаи, когда под руководством одного председателя совета защищается по 10–15 диссертаций в год. При этом, например, в рамках специальностей 13.00.01, 13.00.02 и 13.00.08 – работы связанные и с музыкой, и с экологией, и с информатикой, и с языками, и с медициной и т. д. И это – при отсутствии у председателя-руководителя не только фундаментальных, но и существенных научных трудов по этим направлениям!

Ученый секретарь совета – вторая ключевая фигура в деятельности диссертационного совета, функции которого наиболее размыты и официальные документы о характере его деятельности практически отсутствуют.

Если не следовать букве, а духу положения о диссертационном совете, ученый секретарь подтверждает своей подписью готовность автореферата к защите, к официальному этапу начала деятельности совета. Обозначим эту функцию, как аккредитационную.

А все же за что отвечает ученый секретарь? За делопроизводство? Несомненно, об этом свидетельствует его секретарская должность. Он же организует и предварительную (рабочую) экспертизу, о которой речь шла выше, и далее – официальную коллективную экспертизу (кафедр, лабораторий и т. д.).

Затем своей подписью он подтверждает соответствие автореферата основным разделам, предусмотренным положениями ВАК, согласование научного аппарата содержанием, логикой изложения; отвечает за оформление документов после защиты; совместно с председателем (или его заместителем) подписывает заключение совета, справки.

Нельзя, однако, забывать другое. Ученый секретарь – равноправный, компетентный член диссертационного совета. Более того, он, имея дело практически со всеми документами соискателей, имея огромный опыт защиты (в тех случаях, когда работает ученым секретарем на протяжении многих лет), имея, наконец, собственную школу соискателей, научного руководства, не просто член совета.

Это консультант по вопросам не только оформления автореферата, но и содержания диссертаций.

Нам приходится сталкиваться с ситуацией, когда наших ученых секретарей упрекали в том, что они своими рекомендациями подменяют деятельность научных руководителей или консультантов.

В таких случаях приходилось вмешиваться. Но в подавляющем числе подобных ситуаций мы признавали справедливость рекомендаций, а не указаний, обязательных к исполнению.

Помимо аккредитационной, консультативной функции, мы хотели бы выделить и еще одну: условно обозначим ее как организационно-координационную. По представлению председателя, по согласованию с ученым секретарем, диссертационный совет утверждает кандидатуры экспертов, оппонентов и ведущую организацию. Кто должен обеспечить координацию их деятельности? Кто решает и организует вопрос оплаты их труда, размещения, составления ведомостей, приема отчетных документов и т. д.

В тех вузах, где есть аспирантуры, докторантуры, ответственные секретари – проблема решается проще. Но без организационно-координирующей роли ученых секретарей обойтись трудно.

В деятельности ученых секретарей есть и еще один момент, который трудно толковать однозначно. Вопрос: «Сколько раз может ученый секретарь возвращать автореферат на доработку?» Трудно забыть высказывание одного бывшего (к счастью) секретаря диссертационного совета, которая заявила: «Попила я кровушку из соискателей». И действительно, авторефераты возвращались на доработку по 3–4 раза!

Такой подход мы считаем недопустимым, прежде всего, с этической точки зрения. Соискатель становится «жертвой» секретарского произвола. Не случайно сказано: «Наши недостатки – продолжение наших достоинств». Вопрос в педагогической мере, такте, культуре секретаря. Высокая требовательность не может перерасти в волюнтаризм, стать каналом негативного самоутверждения.

Возможен, однако, и встречный вопрос: «Что же это за соискатель, если он с одного-двух раз не может качественно доработать автореферат и получить добро на его рассылку?»

Мы пришли к такому мнению: если соискатель после двукратного возвращения автореферата не в состоянии справиться с его доработкой – следует подумать о целесообразности его допуска к защите. Во всяком случае в относительно короткое время. Нам хотелось бы выслушать мнения коллег и по данной проблеме. И еще одно замечание: учитывая высокий уровень требований к статусу и личности ученого секретаря, не следует ли ввести положение о том, что эту должность в докторском совете может занимать только доктор наук. В кандидатском совете – это, кстати, тоже желательно.

Заместитель председателя совета. На первый взгляд лицо, обладающее самыми серьезными полномочиями. Он выполняет функции председателя, в случае его отсутствия по болезни, или защиты диссертации аспирантом, докторантом, где руководитель или консультант – председатель совета. На самом деле это фактически «запасной игрок», на долю которого не часто выпадает обязанность и право вести совет.

Можно ли изменить ситуацию, сделать заместителя председателя совета более активной фигурой, делегируя ему часть полномочий и председателя и ученого секретаря. Мы полагаем, что такая возможность существует. Она может быть реализована в расширении экспертной функции заместителя председателя.

Наконец, надо признать что заключения экспертов совета часто делаются формально. Согласно положению ВАК, они связаны с определением соответствия работы профилю и специальностям диссертационного совета. Но существует и такой элемент организации деятельности как подготовка заключения диссертационного совета по защищенной диссертации.

Еще откровеннее: проект такого заключения в подавляющем большинстве делают сами соискатели. В лучшем случае эксперты только дописывают его, полагаясь на дальнейшую коррекцию текста в ходе обсуждения членами диссертационного совета. Отсюда поспешность, неотработанность многих заключений. Не случайно за последнее время резко увеличился поток подобных заключений, возвращаемых экспертным советом ВАК на доработку по месту защиты. И дело не только в том, что заключения не отражают сущностного содержания работы. Некоторые из них составлены из такого набора общих слов, что замена заключения по одной диссертации на заключение из другой диссертации (естественно, однопрофильных и защищенных в рамках одной специальности) может быть просто незамеченной! Ибо, в обоих случаях в заключениях «разработана концепция», «разработана новая методика», «разработаны критерии», «проводился анализ» и т. д. и т. п. А специфики, сущностного результата, приращения знаний не отражено.

С таким положением необходимо кончать. Роль экспертных и итоговых заключений, в которых должна отражаться вся квинтэссенция исследований, придется серьезно усилить.

Нам думается, что в первую очередь именно заместители председателя совета должны взять на себя ответственность за подготовку, редактирование текстов, контроль за своевременным представлением заключений. Не исключается, разумеется, и персональная экспертиза отдельных диссертаций заместителем председателя совета. В любом случае такая работа будет полезна как диссертанту, так и совету в целом.

Полагаем, что и в отношении этого члена руководства диссертационного совета, ВАК может сделать соответствующие разъяснения, уточнения либо в форме официальных положений, либо в форме рекомендаций.

И, в заключение, еще один важный вопрос: уход от обозначенной выше корпоративности. К сожалению, введение некоторых новых правил ВАКа не способствует ее уменьшению. Действительно, кворум для работы совета по защитам кандидатских диссертаций – больше половины членов совета (вместо ранее существовавших двух третей) позволяет при небольшом совете (13 человек) проводить защиту в присутствии 7 членов совета. В результате всего пятью голосами работа утверждается. Но возможны (и бывают) случаи, когда 2–

4 человека из 5 голосующих связаны внутрикафедральными, факультетскими, дружескими, а иногда родственными отношениями. В таких случаях субъективность оценок резко возрастает. Есть же примеры, когда председатель совета, он же заведующий кафедрой, он же руководитель диссертационного исследования и он же отец диссертантки с этой же кафедры – после защиты утверждает, что процедурных нарушений в этом нет!

Выходов для снижения порога корпоративности несколько. И они фактически не только обозначены ВАКом, но и уже системно проводятся в жизнь.

1. Идет дифференциация советов. Создается сеть базовых, резервных и разовых диссертационных советов. Их «статусность» определяется успешностью работы совета.

2. Создаются региональные, городские, а не только внутривузовские советы. В этом случае роль председателя совета и его президиума значительно усложняются. И это, кстати, может быть предметом отдельного и специального рассмотрения, тем более, что число таких советов все более возрастает.

3. Организация работы советов по трем и даже четырем специальностям, что неизбежно ведет к увеличению состава совета. На наш взгляд, оптимальный состав совета может быть в пределах 18–25 человек при защитах по 3–4 специальностям.

И еще об одном аспекте проблемы управления диссертационным советом по педагогике

Речь идет о таком ключевом документе как заключение совета по защищенной диссертации.

За последнее время ВАК РФ совершенно обосновано повысил требования к их качеству, особенно по таким разделам как научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

Мы совершенно согласны с тем, что изложение содержания по данным разделам требует максимально четкого и убедительного формулирования при максимально сжатом раскрытии сути.

Это прогресс непростой. Требуется не только глубина и логика изложения, но и какие-то четкие ориентиры.

Это побудило нас на основании рекомендаций ВАК РФ разработать проект своего рода матрицы для подготовки указанного выше документа.

Мы полагаем, что он поможет не только молодым, начинающим научным руководителям, аспирантам, докторантам, но и председателям, ученым секретарям и другим членам диссертационных советов более точно и более оперативно решать проблему качественного и оперативного оценивания, оформления результатов проведенного исследования.

**Матрица для подготовки заключения диссертационного совета
по результатам проведенного исследования**

Научная новизна

Сделано (Научное открытие; обогащение новыми доказательствами и фактами и т. п.).

Разработана (Научная концепция; новая научная идея; обогащающая научную концепцию и т. п.).

Предложены (Оригинальная научная гипотеза; спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблеме; нетрадиционный подход и т. п.).

Доказана (Несостоятельность устаревшей идеи, позиции, концепции; перспективность изложенной системы и т. п.).

Установлена (Перспективность использования новых идей в науке, в практике; наличие закономерностей неизвестных связей; зависимостей и т. п.).

Введены (Новые понятия, изменение трактовок старых понятий, новые термины и т. п.).

Опровергнуты (Устоявшееся мнение; известная позиция, распространенная трактовка и т. п.).

Теоретическая значимость

Результативно использованы (Комплекс базовых методов исследования: анализ, синтез, общие; корректные методы количественной обработки информации и т. п.).

Убедительно изложены (Идеи, аргументы, доказательства и т. п.).

Полно описаны (Элементы изложения теории, аксиомы, гипотезы, факты, этапы, тенденции, стадии, факторы, условия и пр.).

Полно раскрыты (Существенные проявления теории: противоречия несоответствия; возможности; трудности; опасности, выявление новых проблем и пр.).

Доказательно изучено (Связи данного явления с другими; генезис процесса; внутренние и внешние противоречия факторы, причинно следственные связи и т. п.).

Практическая значимость

Очерчены (Сфера теории на практике; в области реальной жизни; пределы и перспективы практического использования теории в практике и т. п.).

Создана (Нормативная модель эффективного применения знаний в области реальной действительности, система практических рекомендаций и т. п.).

Даны (Рекомендации для более высокого уровня организации деятельности; предложений по дальнейшему совершенствованию и пр.).

Определены (Регламентирующие нормы и требования в рамках оптимальной деятельности личности, коллектива; рамки практического использования).

Охарактеризованы (Соотношения стихийно-эмпирического и научного знания; специфические признаки явления, процесса и т. п.).

Обоснованы (Методические рекомендации по теме исследования).

Достоверность исследования

1. Теория построена (На известно проверяемых данных, фактах, выводах и т. п.)

2. Обоснованы (методологически и фактологически, убедительно аргументированы фактическими данными поиска / эксперимента и т. п.)

3. Идея вытекает (Из анализа практики, опыта, обобщения передового педагогического опыта и пр.)

4. Используются (Сравнения данных авторских и предшествующих создаваемых по сходной, родственной тематике).

5. Применены (Самоанализ и самопроверка результатов исследования)

6. Повторяемость (Результатов исследования в различных условиях).

Личный вклад

1. Включенное участие на всех этапах опытно-поискового процесса.

2. Наличие авторской концепции исследования, подтвержденной соответствующими публикациями.

3. Личным участием в апробации результатов исследования на форумах различного уровня.

Матрица разработана на основании материалов ВАК РФ «Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы)» – М., 2002.

Высказанными выше мыслями мы не рассчитывали исчерпать тему. Мы отразили наши взгляды, сформировавшиеся в процессе накопления опыта руководства советами. Полагаем, что этот разговор может быть продолжен другими участниками предлагаемого заочного «круглого стола».

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 373.026.2
ББК 431

СВОЕОБРАЗИЕ СВОБОДНЫХ ШКОЛ: ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Е. А. Александрова

В свете социокультурной динамики становления демократической России Свобода как педагогическая категория возводится в статус социальной и индивидуальной ценности.

В последние годы свободные открытые школы приобрели небывалую популярность во всем мире из-за феномена их человекоцентрированности. Причем, для изучения их влияния на развитие детей и осмысления педагогического опыта была даже создана специальная научно-исследовательская организация – Центр межкультурной документации США.

Эти учебные заведения настолько своеобразны и разительно отличаются от традиционной для нашей страны авторитарной школы, что сами по себе привлекают не только детей, но и родителей. Особенно тех, для которых первичным является не объем знаний, а эмоциональный комфорт ребенка, его душевное и физическое благополучие, умение ориентироваться в море информации, самостоятельно приобретать действительно необходимые им ЗУНы.

Возможно, именно это послужило причиной того, что в 1975 идея создания школ, в основе которых лежит свободный выбор дисциплин и выполнение самостоятельных исследовательских проектов, была названа необходимым условием в решении национальных проблем образования США и государственные альтернативные школы заняли прочное место в педагогической системе не только этой страны, но и многих других (Нидерланды, Германия и др.) [1].

Большое количество альтернативных учебных заведений, естественно, породило и их многообразие. Классическим примером свободной школы является школа Александра Нилла «Саммерхилл» [2]. Иван Ильич подарил миру идею об «обществе без школ», поскольку, по его мнению, личная свобода реализуется в свободном активном диалоге людей и в свободном общении их с культурой. Свободу выбора темпов и сроков обучения предлагают ученикам

открытые школы с непрерывным циклом обучения. В этих школах обучаются ученики разного возраста и уровня подготовки, прервавшие свои занятия в других школах и, после перерыва, решившие начать учиться дальше так, как им удобнее, в той среде, которая им лучше подходит. Ученики открытых, как их называют, «неградуированных школ» имеют право на самостоятельный темп обучения в разновозрастных группах.

Другие сторонники свободного воспитания, последователи Кольберга, разработали и совершенствуют проект «школа-внутри-школы» (ШВШ) (наиболее знаменита из них школа «Бруклайн»), представляющий собой сообщество учителей и учеников разных классов для работы по альтернативной программе в рамках обычной традиционной школы. Ими были разработаны программы, рассчитанные на разный темп изучения: от одного дня до нескольких часов. Этот проект имеет множество вариантов, так как по такому типу могут работать и свободная, и открытая школы, несколько мини-школ или объединенные одной идеей школы, расположенные рядом друг с другом и т. д.

Сторонники продуктивного образования, испытав потребность уменьшить наполняемость классов без вложения особых материальных и физических затрат (что важно для нашей страны в сложившейся социокультурной ситуации), создали движение «школы без стен» [3]. Они поставили себе задачу обеспечить свободное воспитание посредством активности непосредственно в социуме. Таким образом, весь город становился для них местом обучения, откуда впоследствии получило свое название движение «город-как-школа» [4].

Это движение представляет собой хорошо продуманную, отлаженную и реально действующую систему продуктивного образования, в которой работают принципы свободного воспитания, педагогической поддержки и личностно-ориентированного обучения [5]. Для их учеников обычными делом является посещение библиотек, музеев, судов, выставок, лабораторий. В принципе, любая организация может служить источником знаний, и любая практическая деятельность – мотивом для появления интереса у ребенка. Здание же школы служит исключительно для анализа предыдущих экскурсий и планирования следующих, обмена опытом и совместных рефлексий. Образцом подобных образовательных учреждений служит средняя школа «Ганновер», штат Нью-Хемпшир.

Возникновение, становление и развитие большого количества разнообразных свободных школ продиктовано необходимостью решать ряд важных проблем. Например, таких, как почему все чаще ученики прибегают к помощи компьютерных программ и всяческим брошюрам по самообразованию, а родители вкладывают деньги в репетиторство? Почему сегодня школа обучает од-

ному, а ученик, за ее стенами сам стремится научиться совсем другому и, главное, по-другому?

На наш взгляд, это связано с тем, что в ситуации рыночных отношений практика массовых профессий все стремительнее уходит в прошлое, уступая место «штучным». При этом, овладевая одной и той же профессией, люди становятся разными профессионалами и работают по-разному. Даже у алгоритмизированных исполнителей начинают цениться, наряду со знаниями, индивидуальные профессиональные особенности и ключевые компетентности. И успешность человека начинает, наконец, определять не только объем знаний, а его мобильность, умение неординарно подойти к решению проблемы, самостоятельно разыскать необходимую информацию.

Еще одним аргументом в пользу свободных школ является отказ родителей от статуса пассивных объектов в системе образования. Они сегодня, наконец-то имеют возможность реализовать свое право быть заказчиками образования для своих детей. Школа перестает в их понимании быть чем-то незыблемым, директивно определенным, становясь «своеобразным товаром» на рынке образовательных услуг.

Кроме того, современные родители быстрее и острее осознают роль и значение индивидуальности в современных условиях. «Разность» в интересах, в темпах учения, в физических возможностях и образовательных потребностях порождает тревогу, что массово-уравнилительный подход навредит ребенку, которому предстоит жить не в коллективном прошлом, а в индивидуальном настоящем-будущем.

А то, что настоящее становится все более индивидуальным, подтверждается многими фактами. Дистантное образование, интернет-школы, компьютерные программы и хорошие толковые методические брошюры для самообразования и самоконтроля становятся неотъемлемым и доступным явлением современного образовательного пространства.

Именно индивидуальные формы предоставляют возможность учащемуся выбрать себе наиболее оптимальный индивидуальный ритм учения, подбирая его, исходя от собственных психофизических особенностей. Благодаря вариативным, индивидуальным видам учения у учащихся резко снижается вероятность возникновения конфликтных ситуаций как с преподавателями, так и с соучениками. Наконец, индивидуальные формы обучения дают возможность людям с ограниченными возможностями в полной мере удовлетворить свои образовательные потребности.

Итак, мы видим как сегодня реально развивается общественный заказ на образование личности с индивидуальной моделью поведения, в равной сте-

пени включающей умение делать персональный выбор и отстаивать свое право на него, потребность в самостоятельности и персональной ответственности.

Этот заказ подкреплён и документально: в ст. 2 п. 5 Закона «Об образовании» свобода в образовании названа принципом государственной политики [6], в «Национальной доктрине образования РФ» формирование навыков самообразования и самореализация личности заявлены в числе прочих основных целей и задач образования, а обеспечение свободного выбора форм образования – задачей государства. Индивидуализация образовательного процесса за счёт многообразия видов и форм образовательных учреждений и образовательных программ, учитывающих интересы и способности личности, названа ожидаемым результатом реализации доктрины.

Теоретически государственный заказ на подобное образование уже документально провозглашён, но на практике – не существует. Возникает классически банальная ситуация противоречия между государственным и общественным заказами на формы и содержание образования. Её неразрешимость многими управленцами определяется таким аргументом: «массовая школа по определению не может давать образование индивидуально».

Но действительно ли существует неспособность массовой школы работать по индивидуальным программам и невозможность для индивидуальных программ быть востребованными в условиях массовой школы? Как отойти от складывающейся тенденции сделать индивидуализацию лишь составной частью, долей образовательных технологий, вогнать её в рамки «дисциплин по выбору и факультативов», «выбора заданий по степени сложности, форме и срокам выполнения»?

Начнет с пессимистического настроения. Это невозможно, поскольку:

- само понимание индивидуальной свободы личности, его шанса встретиться самим с собой, у педагогов ассоциируется с понятиями эгоизма и вседозволенности, и, как следствие, влечёт за собой отказ работы в этом направлении;
- повсеместно функционирует культура авторитаризма под вербальным «отчетным» прикрытием идеями индивидуализированного подхода. За многие годы школа настолько научилась адаптироваться к любым нововведениям, что «раскачать» и реально начать процесс преобразования её культурной среды весьма проблематично;
- до сих пор в школе практически отсутствует культура диалога. Наши наблюдения, отзывы коллег из разных образовательных учреждений доказывают, что продолжается монологизация практической педагогики. Почему учителя не переходят на диалог? – Это требует дополнительных усилий. Проще,

и не так опасно дать ребенку готовое знание, чем использовать сократовский метод обучения.

Оптимистический же подход к решению вопроса «индивидуальность-массовость» таков: это возможно, так как:

- все в педагогических вузах будущие специалисты изучают такие дисциплины как культурология образования, теория и методика педагогической поддержки, основы практической психологии, т. е. тот набор дисциплин, которых не было ранее в учебных планах и имеющих своей целью изменение и становление новых представления о парадигме современного образования;
- в культурной среде образовательного учреждения общепринятым становится признание идеи постепенности перехода подростка от возрастной потребности в максимальной индивидуальной свободе к самостоятельному принятию им на себя ответственности за происходящее рядом.

И, главное, индивидуальная свобода личности становится в нашей стране все более значимым принципом, а индивидуализация процесса образования – необходимой (но не достаточной) формой его организации [1].

Таким образом, дидактика свободной школы переходит из разряда науки «предписывающей обязательные приемы и методы» в разряд науки «ищущей способы и технологии самообразования».

В принципе, сегодня уже можно говорить о том, что модели свободного образования практически сформировались. Методическая система в общем виде оформлена и апробирована. Если вычленим ее основу, ядро, то мы увидим в нем реальную опору на самопозицию учеников, на свободу выбора, т. е. на личностное самоопределение человека.

Свободные школы отличаются от авторитарных тем, что они атехнологичны, мобильны, глубоко личностны, индивидуализированы [1]. **Свобода не может быть алгоритмизирована!** Эту систему невозможно в неизменном виде применять в любой школе – она субъективна по определению, а значит поливариантна. Но элементы ее организации, несомненно, подлежат «растиранию».

Отметим, что Свобода как педагогическая категория трактуется сегодня не в позиции «от чего свободны», а «для чего». Свободны для самоанализа, для поиска своего личного пути и выбора приемлемых способов для самореализации.

Кратко оговорим нашу позицию относительно соотношения понятий «индивидуальности/коллективности» и «свободы/ответственности».

Поскольку индивидуальность однозначно есть порождение социальной активности личности, то «самость» может быть выработана в сочетании с коллективной работой, присутствием коллективного разума. Доказательством то-

му – общие собрания, являющиеся неотъемлемым элементом школ свободного образования.

Говоря о свободе/ответственности, не забудем о процессе взросления ребенка. На каждом этапе своего развития он способен нести определенную ответственность. Следовательно, предоставим ему на каждой ступени его развития ту степень свободы, за которую он может нести ответственность.

Будет ли это являться ограничением свободы личности? Получается ли, что мы говорим об уровне свободы ребенка? На наш взгляд, *уровни свободы являются как бы переходным этапом от полного закабаления ребенка к другой крайности – неограниченной свободе*. Если обратиться к педагогическому наследию, мы увидим, что во всех моделях свободного образования нет примеров предоставления ребенку именно неограниченной свободы. Даже в случаях признания за ребенком права на свободу действий и выбора, существует система правил-ограничений, которые вырабатывают сами же дети, например, «не навреди своей жизни и жизни другого человека».

Не будем останавливаться на концептуальных положениях педагогики Свободы – достаточно взять подшивки научного сборника «Новые ценности образования», газеты «Первое сентября» и познакомиться, в числе прочих работ со статьями О. С. Газмана, Н. Б. Крыловой, манифестами С. Соловейчика. Мы постараемся в тезисной форме изложить лишь характерные особенности организации обучения в свободных школах, отмеченные как необходимое условие практически во всех работах родоначальников педагогики Свободы – К. Н. Вентцеля, Г. Винекена, А. У. Зеленко, А. Нилла, С. Т. Щацкого, Р. Штейнера и в практике упомянутых нами выше школ.

Особенности атмосферы образовательного пространства:

- сравнительно небольшое (для крупных городов) число обучающихся детей – не более шестисот человек;
- чувство со-общества, со-трудничества, равенства детей и взрослых;
- всемерное обращение школы к родителям, включение их в число субъектов образовательного процесса;
- понимание необходимости работы команды преподавателей – коллектива разнотумающих единомышленников – коллеги с их общением в форме «со-вещаний», а не со-браний (совместной брани);
- трансформация роли педагога с «барьерной» на компенсирующую «опорную»: индивидуальный консультант, помощник, советчик, со-трудник;
- практика проведения совместных совещаний всех субъектов сообщества;

- совместная разработка ими небольшого количества понятных лаконичных и обязательных абсолютно для всех правил и границ, обеспечивающих свободу, т. е. связанных с безопасностью жизни;

- ответственность за процесс образования возложена в первую очередь на ученика, который развивает у себя учебные способности, а затем на школу, которая отвечает за создание условий, обеспечивающих продвижение учеников (но не за конечный результат их учения!).

Особенности методических подходов:

- взгляд на обучение прежде всего как на средство воспитания;
- формирование содержания образования не с позиции педагога, а с позиции ученика. Оно отбирается по принципу реализации основных человеческих потребностей, в том числе потребности в сотрудничестве, взаимодействии, самостоятельном приобретении опыта и саморазвитии;

- смена череды уроков и последовательных заданий на занятия, творческую индивидуальную деятельность детей, на исследовательскую работу, работу в мастерских;

- стремление к максимально возможной свободе учеников в выборе занятий, в очередности изучения дисциплин, в распределении работы во времени, места занятий, источников знаний, помощника: к свободе выбора, но не означающей вседозволенности;

- индивидуальное планирование учебного процесса на определенный срок;

- возможное заключение контракта между учеником и учителем, где ученик обязуется за определенное время самостоятельно проработать определенный материал;

- опора учителя на индивидуальный опыт деятельности ребенка;

- разумное сочетание активных форм обучения, в т. ч. разнообразных полилоговых форм (дискуссии, дебаты, свободной работы группами) с монологическими (работой над творческими и/или исследовательскими проектами, рефератами, тестовыми методиками самоанализа, что влечет за собой самостоятельную работу с книгами, поиском сведений в Интернете, лабораторную деятельность);

- преподавание материала различными способами: от блоков в режиме «нон-стоп» до традиционного пошагового объяснения;

- широкая практика самооценки, контроль успешности ребенка совместно с ним самим. Компоновка содержания учебников, тетрадей, специальных пособий и карточек осуществляется таким образом, чтобы образовалась система заданий для самообучения и самопроверки. Приоритет в оценивании

принадлежит объему и качеству умениевой деятельности, а уже затем – объем и качество предметных знаниевых умений;

- регулярное проведение совместных со взрослыми и детьми других возрастных групп школьных праздников;
- традиция постановки спектаклей силами детей по «детским» и «взрослым» сценариям, самостоятельное создание ими школьных газет, журналов, фильмов;
- взаимные посещения занятий учителей из разных школ для обмена опытом; переписка между школами.

Особенности организации пространства и материального обеспечения [7]:

- максимально возможное приближение школьного здания к природе;
- наличие открытых предметных кабинетов, лабораторий, где в течение дня можно получить консультацию учителя – помощника и организатора, но не лектора – и показать ему окончательный результат самостоятельной работы для обсуждения и разработки стратегии дальнейших действий;
- подвижность учебной мебели в кабинетах для свободного ее перемещения с целью создания условий для групповой и индивидуальной работы. Например, столы расставлены группами по четыре, несколько отдельных парт вдоль окна или у стены оставлены свободными. В принципе, свобода организации пространства предполагает возможность заниматься и на полу, и на подоконнике;
- работа библиотеки и видеотеки со множеством словарей, картотеками, художественной литературой, учебных фильмов, компьютерами с подключением к сети Интернет;
- по возможности существование школьной типографии, позволяющей выпускать школьную стенную газету, печатать сочинения и карточки. Впрочем, сегодня ее успешно заменяет компьютерный зал с необходимой множительной техникой.

Особенности решения кадрового вопроса:

Работая в системе свободного образования, администрация принимает следующую позицию: ожидать от детей того же что ожидают и от коллег, и от самих себя. И наоборот.

Следовательно, административный контроль изменяет свой характер, принимая открыто-косвенные формы. В качестве контролирующих средств начинает выступать диалог как средство анализа, совместная с педагогами рефлексия события = мероприятия, совместное планирование и т. д. Широко практикуются вопросы на самопонимание учителем ситуации, типа: с какой

проблемой вы встретились, работая над...? каковы результаты предыдущего тестирования, как они соотносятся с...? и т. п.

Совершенно реальной и оправданной в системе становится должность тьютора (куратора, освобожденного классного воспитателя), который осуществляет психолого-педагогическое сопровождение ученика.

В традиционных школах тьюторы обычно курируют класс (классы) разновозрастных детей, так сказать, по «горизонтали». В свободных школах становится возможным его работа с разновозрастными детьми, по «вертикали».

Это влечет ряд сложностей, связанных с восприятием ребенка системы свободного образования:

- дети не привыкли работать в индивидуальном свободном режиме;
- они оказываются в ситуации вне постоянного общения со сверстниками;
- на занятиях они сталкиваются с другими учащимися из разновозрастных групп, но близкими по интересам, умениям, знаниям, что непривычно;
- непривычной является, как ни странно, и более комфортная обстановка: нет сравнения детей друг с другом, нет проблем лидеров и изгоев.

В этой ситуации детям требуется поддержка взрослого человека. Таким образом, тьютор в свободной школе – это педагог-профессионал, выступающий помощником, защитником, психологом, координатором, посредником, организатором по запросу растущего человека.

Кроме этой должности, штатах свободных школ существуют еще и ряд других, причем, мы просим обратить внимание не столько на их названия, сколько на изменение содержание их деятельности.

Методист – это специалист, помогающий учителям организовать самостоятельную работу школьников. Он превратился из инструктора в прямого помощника учителя в процессе создания дидактических материалов, анализа педагогических ситуаций, проектирования процесса педагогической поддержки и т. п.

Процессуальный супервизор. Посещая занятия педагогов, он оценивает его деятельность, процесс урока. При этом он не только инспектирует занятия, но раз в неделю сам дает урок, показывая учителям образец работы. Работает в тесном контакте с методистом.

«Лечебный» педагог – «лечит» учебные проблемы: ребенок медленно читает, не может организовать выполнение самостоятельной работы, не умеет работать со справочной литературой – это сфера приложения сил «лечебного» педагога.

Перечислим остальные штатные единицы: учебный супервизор, координатор по отсутствующим, советник-консультант тьюторов по помощи и под-

держке, психологи, специалисты по выбору пути (акцент, не то, *что* вы выбрали, а *как* вы выбирали), школьный полицейский, медицинская сестра.

Не секрет, что подобный подход к организации образовательной среды в частности и образовательного пространства в целом вызывает множество вопросов у консервативно настроенной части педагогического сообщества.

В частности, по мнению оппонентов, свободные школы являются базой для обкатки методов манипуляции сознанием – скрытого воздействия на учеников и родителей с целью воспроизводства общества людей, не способных охватить разумом общую картину мира, и вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей.

Один из преподавателей гимназии г. Саратова, озвучил опасения по поводу свободного воспитания: ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью. Таким образом, констатирует он, видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы? Не страшит ли это ее пропагандистов? Зачем России нужны такие школы? Какова цель организаторов подобных школ?

Прежде, чем ответить на эти вопросы позволим себе небольшую реплику.

Обсуждение этих вопросов с аудиторией показало, что подлинной подоплекой подобных опасений практически у всех педагогов-практиков является тезис о том, что ребенок в ситуации свободного выбора, сам выбирая себе педагога, «голосуя ножками», получает возможность обозначить некомпетентность учителя, неумение работать в ситуации индивидуального образования.

Сразу оговорим, что это не вина, а беда современного российского учителя. В педагогических институтах и университетах их не учат работать с индивидуальностью, и, по мнению В. В. Семенцова, индивидом (от лат. *individuum* – неделимое) в существующей системе образования является не человек, а класс-комплект [8].

Действительно, именно класс-комплект финансируется государством как неделимое целое, на него составляются учебные программы, проектируются школы и комплекты школьной мебели. И в вечном споре – чью индивидуальность сохранять – растущего человека или класс-комплекта? Последний повсеместно одерживает верх, да и учителей учат работать с классом, а не с учеником.

В ситуации подобного глобализма педагогического сознания переход к восприятию, и, тем более, личностному принятию идей педагогики Свободы явно труден и тернист.

Постараемся теперь дать ответы на вопросы оппонентов.

Зачем России нужны такие школы?

– Чтобы уйти от практики воспитания людей не способных разумно и свободно ориентироваться в ситуации выбора.

Какова цель организаторов подобных школ?

– Создать условия для того, чтобы ребенок научился самостоятельно «добывать» необходимую ему информацию и чувствовать себя уверенно при самостоятельном разрешении личностной ли, учебной ли проблемы.

Будет ли свободная школа воспитывать людей, вынужденных встраиваться в систему общественных отношений в качестве исполнителей второстепенных ролей?

– Будет, причем в той же степени, что и исполнителей первостепенных и третьестепенных ролей. Кстати, а какую роль считать второстепенной? Если речь идет о позиции ведущий-ведомый, то любому обществу необходимы и лидеры и ведомые, что исторически предопределено.

Будет ли такая школа воспроизводить общество людей, не способных охватить разумом общую картину мира?

– Может наш ответ прозвучит и не оригинально, и не к месту, но в начале XIX в. знать не знали о существовании протонов и нейтронов, представления не имели и о генетическом коде, и о клонировании, не читали Мандельштама. И, несмотря на это, мир развивался и подарил нам А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого...

Как избежать того, что ребенок в ситуации свободы не привыкает трудиться, не делает усилий над собой, чтобы стать личностью?

– Именно ситуация свободы учит человека труду, отсутствие тотального педагогического контроля создает условия для постоянных его усилий над собой, для самоконтроля. Существует замечательная африканская пословица, которую в свое время озвучит Б. Гржимек: «Чтобы сделать что-нибудь, нужно не так уже и много сил. А вот чтобы решить – что именно нужно сделать – нужна действительно огромная сила». Нам кажется, что она, как никакая другая, отражает суть свободного образования.

И, несомненно, необходимо научить ребенка, как себя вести в ситуации свободы.

Не страшит ли пропагандистов педагогики Свободы тот факт, что ребенок уйдет от требовательного педагога туда, где ему будет легче?

– Как показывает практика, современные дети очень четко понимают ценность образования в реальной жизни. И предъявляют вполне адекватные требования к педагогам. Сегодня дети очень хотят быть компетентными и конкурентоспособными! И, повторимся, как показала практика, они не уходят туда, где легче. Они уходят туда, где их учат учиться, не оскорбляя и не унижая достоинства.

Мы провели опрос старших школьников на предмет их видения современного образовательного процесса. Лейтмотивом ответов детей был призыв к учителям «лучше готовиться к урокам» и «честно работать» [9].

Являются ли свободные школы базой для обкатки методов манипуляции сознанием – скрытого воздействия на учеников и родителей?

– Для ответа представим себе, что ребенок стоит перед выбором формы, метода выполнения, объема, степени сложности, предположим, домашнего задания.

Где здесь свобода и присутствует ли в этом случае воздействие-манипуляция?

Свобода: он выберет сам, то, что ему ближе, то, что ему по душе.

Манипуляция: нам все равно, как он это сделает, лишь бы домашнее задание было выполнено.

А манипуляция объективно существует повсюду – любой поступок человека есть результат какой-либо явной или скрытой манипуляции (другого человека, СМИ, государства, обстоятельств, природных факторов и т. п.). Или это просто игра слов «манипуляция-влияние».

Видимость свободы оборачивается на следующем этапе худшей формой зависимости от всего вокруг. Есть ли это рабская зависимость от Свободы?

– Вновь перейдем в «вопросно-ответную» форму.

Что лучше: зависимость от свободы или зависимость от несвободы, которая наблюдается сегодня повсеместно – «вы скажите нам, что надо сделать, вот тогда мы и сделаем»? В частности, в педагогическом сообществе зависимость от несвободы иллюстрируется повсеместным пристрастием учителей к работе по готовым сценариям внеклассных мероприятий и разработкам уроков, к типовому поурочному планированию. Это и легче (не надо обдумывать собственный подход), и в случае неудачи удобно найти виноватого (истинного разработчика сценария).

И что есть «рабская зависимость от свободы»? Потребность постоянно чувствовать себя свободным? Поступать в соответствии со своими представлениями о своем жизненном пути? Мы не видим в этом ничего «рабского», впрочем, это словосочетание очень странно по сути своей – «раб» – несвободен по определению.

Заметим, что нюанс ограничения личной свободы рамками безопасности существования окружающих мы уже рассматривали в начале нашего разговора.

А настораживает нас то, что учителя воспримут педагогику Свободы как педагогику вседозволенности, и скомпрометируют ее. Доказать что-либо

постфактум будет не просто сложно, а невозможно, учитывая стереотипы человеческого мышления.

Всячески выражая сомнения по поводу максимализации идеи педагогики Свободы, сторонники авторитарного подхода к образованию придерживаются следующего мнения: идея Свободы, несомненно, приведет не только к «просто» индивидуализму, но к разнузданному индивидуализму, который, впоследствии, превратится в эгоистические стороны характера.

С точки зрения многих педагогов, особенно с большим стажем работы, подобное «потворство эгоистическим взглядам» влечет за собой формирование у ребят признание справедливости диктатуры индивидуальности как однозначного признания ничем неограниченной свободы возможности быть самим собой и «делать что-то свое» без оглядки на окружающих.

В то же время, как уже говорилось, множатся и ряды истинных сторонников педагогики Свободы, становится все более востребованной литература, посвященная теории и опыту организации свободных школ.

Ничто в этом мире не ново, практически аналогичная ситуация возникала в нашей стране почти сотню лет назад. Тогда попытку объяснить этот педагогический дуализм и, если не поставить точки над «i», то, расставить понятия по своим местам, сделал выдающийся педагог С. И. Гессен, с работами которого мы, в конце XX в. долго не могли познакомиться, впрочем, как и со многими другими работами сторонников свободного воспитания. Свобода и контроль, Свобода и обязанности, Свобода и принуждение – эту вечную педагогическую дилемму Гессен анализировал вслед за Дьюи («система свобод всегда параллельна системе ограничений или контроля») и Дж. Локком («одной из свобод является свобода иметь обязанности»). По его глубокому убеждению, Свобода и принуждение оказываются не противоположными, а взаимно проникающими друг друга началами, причем первая выступает не как цель и данность, а в качестве задания воспитания.

«Поскольку человек является рабом окружающей его действительности, рабом принуждения (а не свободным, как это утверждал Руссо), то освобождение его от власти бытия есть только задание образования», – рассуждал Гессен [10]. Считая себя более врагом принуждения, чем даже Руссо и Толстой, он делает вывод: поскольку принуждение чуждо, уничтожить его должна сама личность человека, воспитываемая к свободе. (Обратим внимание – воспитываемая не «в» свободе, а «к» свободе). Подлинная задача воспитания, по его мнению, состоит в том, чтобы пронизать принуждение, исторически неизбежный факт воспитания, свободой как его существенной целью. Обратим внимание – пронизать принуждение свободой!

Значит ли это, что Свобода как задача не исключает, а предполагает факт принуждения? «Да, – говорит Гессен, – именно потому, что уничтожение принуждения есть существенная цель образования, принуждение и является исходным пунктом образовательного процесса».

Итак, принудительное по необходимости воспитание должно быть свободным по своей задаче. Принуждение ребенка ведет к его свободе. Школьная дисциплина станет возможной *не через самую себя, а через существующую в ней свободу*.

Идея интересна и подтверждается, например, тем, что являющееся неотъемлемой частью многих свободных школ детское самоуправление есть изначальное ограничение свободы детей. Вдумаемся – свободные действия отличаются от произвольных поступков наличием в них закона, правила. В отсутствии законов самоуправления и Нилл, и Френе, и многие другие, возможно, пришли бы к абсолютному произволу со стороны детей. И в каждой из свободных школ мы найдем примеры ограничения свободы законами и совестью как внутренним локус-контролем.

В принципе, проблема соотношения индивидуального и коллективного, свободного и авторитарного в процессе воспитания человека является ключевой для определения положения какой-либо авторской концепции в генеалогическом древе образовательных парадигм. Затрудняет классификацию тот факт, что порой противоположные подходы к воспитанию, как ни странно, в большинстве случаев мирно сосуществуют и даже дополняют друг друга.

Подобная двойственность, амбивалентность подхода человечества к вопросам воспитания имеет глубокие традиции, уходящие корнями в глубь веков. Именно «корнями» во множественном числе, ибо анализ имеющихся источников наглядно демонстрирует параллельное развитие системы разрешения и принуждения, поощрения и наказания, заботы и жестокости.

Где же «золотая середина»? И существует ли она в принципе? Гессен на этот вопрос отвечает так: «Глубокая правда идеала свободного воспитания сводится к развитию в человеке свободы, воспитанию в нем внутренней силы свободы, тем самым, отменив принуждение, которому он в любом случае подвержен. Лишь отчеканив темперамент ребенка в личность, мы поможем ему обрести свободу и образоваться как личность для свободного же самоопределения».

Из этого следует: *свободное воспитание есть воспитание в человеке чувства свободы и умения с этим чувством жить в человеческом сообществе*.

Литература

1. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003.
2. Нилл А. Саммерхилл: Воспитание свободой. – М.: Педагогика-Пресс. 2000.
3. Крылова Н. Б., Леонтьева О. М. Школы без стен: перспективы развития и организация продуктивных школ – М.: Сентябрь, 2002.
4. Крылова Н. Б. Образовательные цели продуктивных школ // Школьные технологии, № 4, 2000.
5. Александрова Е. А. Структура учебного плана Продуктивного образования в берлинских школах // Школьные технологии, 2001, № 3.
6. Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1. С изменениями и дополнениями, внесенными Федеральными законами от 13 января 1996 г. № 12–ФЗ; от 16 ноября 1997 г. № 144–ФЗ; от 20 июля 2000 г. № 102–ФЗ; от 7 августа 2000 г. № 122 – ФЗ.
7. Александрова Е. А., Видт И. Е. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания. // Директор школы, 2002, № 5.
8. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. – М.: Сентябрь, 1998.
9. Александрова Е. А. Современный урок: каким он видится учителям, и каким – ученикам? // Директор школы, 2002, № 8.
10. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.

УДК 37.031.8:37.032.001
ББК 4466

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Н. П. Артемьева

Вопрос социального самоопределения девиантных подростков является одним из самых актуальных в проблеме профилактики правонарушений несовершеннолетних, так как он связан с саморегуляцией ребенком своего поведения в обществе, выбором жизненной позиции.

Основываясь на анализе философских (П. Г. Щедровицкий [9] и др.), психологических (В. Ф. Сафин [8], М. Р. Гинзбург [2] и др.) и педагогических (О. С. Газман [1], Д. В. Григорьев [3], Ф. В. Куравин [5], Н. С. Пряжников [7] и др.) исследо-

ваний, касающихся аспектов рассматриваемого нами вопроса, под социальным самоопределением личности мы понимаем процесс, в ходе которого происходит сознательный выбор собственной позиции относительно образа жизни, формирование социальной перспективы и стратегии поведения на основе максимально объективной оценки человеком своих способностей и возможностей.

Мы считаем, что основными показателями социально самоопределившейся личности являются:

- осознание своих целей и жизненных планов;
- осознанное отношение к своим правам и обязанностям в обществе;
- осознанное отношение к будущей профессии;
- осознанное проявление экономического поведения.

Условия эффективности процесса социального самоопределения подростков, совершивших серьезное правонарушение, имеют свои особенности. Во-первых, данный процесс должен проходить в образовательном учреждении закрытого типа. Это необходимо, чтобы изолировать ребенка от отрицательно влияющей на его воспитание среды. Во-вторых, социальное самоопределение девиантных подростков должно осуществляться в условиях благоприятной среды, воспроизводящей различные жизненные ситуации, что помогает ребенку научиться решать проблемы, которые могут возникнуть перед ним в обществе. При этом необходима помощь педагога в ходе выбора варианта решения проблемы, соответствующего нормам права и морали. В-третьих, основной акцент при социальном самоопределении подростка с девиантным поведением необходимо сделать на самовоспитании, в ходе которого ребенок учится адекватно оценивать себя, планировать собственную деятельность и выполнять задуманное.

Работу по социальному самоопределению подростка с девиантным поведением мы проводили на базе Челябинской областной специальной школы для детей и подростков с девиантным поведением. Данная школа является учебно-воспитательным учреждением закрытого типа для мальчиков 11–14 лет, куда дети попадают по приговору суда. В Челябинской специальной школе находится более 120 воспитанников, совершивших различные правонарушения. В большинстве своем в спецшколу попадают дети, которые с ранних лет своей жизни знакомы с побоями, пьянками, ссорами, асоциальными действиями собственных родителей. Многие из них были лишены родительской любви, ласки, защиты.

Большинство воспитанников специальной школы не имеет элементарных навыков социального поведения, у них искажены представления об общепринятых моральных нормах и нравственных ценностях. Поскольку нормы поведения в обществе не были приняты и усвоены ребенком, он с легкостью идет на их

нарушения. Подросток не осознает, что совершает противозаконные действия. Поэтому основная задача школы – привить подростку нравственные ценности и приобщить его к правовым и моральным нормам, выработанным в обществе.

В рамках данной задачи необходимо также решить вопрос и самостоятельного применения ребенком наработанных при помощи педагогов навыков в различных жизненных ситуациях. От результативности работы педагогов, работающих в этой школе, во многом зависит, вернется ли подросток после выпуска из специального учреждения исправившимся или снова будет нарушать правопорядок, совершать преступления, вовлекать в преступную деятельность других подростков.

В связи с типичными для детей, воспитывающихся и обучающихся в специальной школе, психологическими трудностями: отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей, неорганизованность, отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях [3, с. 65–66], существует необходимость в работе педагогов по социальному самоопределению подростков.

В течение нескольких лет коллектив школы работал в данном направлении на занятиях по самовоспитанию, уроках культуры, занятиях с психологом, индивидуальных беседах воспитателей с подростками. В 2000 г. возникло предложение организовать целенаправленную экспериментальную работу по социальному самоопределению подростков с девиантным поведением. Был проведен констатирующий этап эксперимента, в котором принимали участие все воспитанники специальной школы. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что уровень социального самоопределения у 90% подростков низкий и у 10% – средний. При этом следует отметить, что среднему уровню социального самоопределения соответствовали старшие подростки (14 лет) и мальчики из класса, в котором воспитатель особенно активно работал над саморазвитием детей.

В течение 2001–2002 гг. проходил формирующий этап эксперимента, в ходе которого нами была организована и проведена работа по социальному самоопределению подростка с девиантным поведением. Целью данной работы являлось создание условий для социального самоопределения подростков с девиантным поведением. В соответствие с целью были поставлены следующие задачи:

- определить уровень социального самоопределения детей, находящихся в специальной школе;
- провести занятия и игры, направленные на повышение и закрепление уровня социального самоопределения подростка;

- проанализировать результаты работы по самоопределению совместно с детьми и педагогами.

При создании условий для социального самоопределения подростков с девиантным поведением педагогами осуществлялась деятельность, которая раскрыта в табл. 1.

Таблица 1

Содержание и результат деятельности педагогов специальной школы по социальному самоопределению подростков с девиантным поведением

Педагог	Содержание деятельности	Результат деятельности педагога
Социальный педагог	1. Проведение диагностики уровня социального самоопределения подростка с девиантным поведением. 2. Проведение занятий по социальному самоопределению подростков. 3. Организация игр, направленных на формирование и закрепление навыков, соответствующих высокому и среднему уровню социального самоопределения. 4. Анализ результатов работы по социальному самоопределению в специальной школе	1. Ребенок определяет свой уровень социального самоопределения. 2. Подросток повышает свой уровень социального самоопределения. 3. В ходе игры ребенок переживает различные социальные ситуации, которые требуют от него сделать какой-либо выбор и поступить в соответствии с последним.
Воспитатель	1. Организация среды для самостоятельной деятельности ребенка по социальному самоопределению. 2. Проведение совместно с подростком анализа результатов игр, направленных на формирование и закрепление навыков, соответствующих высокому и среднему уровню социального самоопределения	1. Ребенок самостоятельно оценивает свои способности и возможности, определяет цель и перспективу ее реализации, проводит рефлексию своего поведения. 2. Совместно с педагогом и товарищами подросток анализирует свой уровень социального самоопределения, выявляет актуальные проблемы саморазвития
Учитель, работник режимной службы	1. Участие в проведении игр, направленных на формирование и закрепление навыков, соответствующих высокому и среднему уровню социального самоопределения	1. В ходе игры подросток получает дополнительную информацию, которая помогает ему в различных социальных ситуациях сделать какой-либо выбор и поступить в соответствии с последним

Основную работу по социальному самоопределению проводили воспитатели и социальный педагог. Учителя и работники режимной службы играли вспомогательную роль, которая заключалась в оказании общей помощи детям, в поддержке закрепления результатов деятельности социального педагога и воспитателей.

Прежде чем начать работу, социальным педагогом и воспитателями была проведена диагностика уровня социального самоопределения подростков с девиантным поведением, которая включала в себя:

- анкетирование ребенка и трех педагогов работающих с ним (что позволило нам получить максимально объективную информацию);
- наблюдение;
- индивидуальные беседы с подростками.

Одним из важных составляющих содержания работы по социальному самоопределению являлись занятия, которые проводили педагоги. Курс занятий включал в себя следующие темы: «Давай познакомимся», «Моя цель», «Наше общество», «Ответственность», «Информационное поле общества», «Права и обязанности ребенка в обществе», «Моя семья», «Права и обязанности ребенка в семье», «Семья и экономика», «Экономика и мы», «Деньги», «Предпринимательство», «Я и бизнес», «Рынок труда», «Мир профессий», «Моя профессия», «Быть взрослым». На занятиях педагоги помогали детям приобрести знания, необходимые для самостоятельной, независимой от какого-либо человека деятельности по социальному самоопределению.

Положительные результаты занятий по социальному самоопределению проявились в том, что ребята стали больше обращать внимание на смысл и последствия поставленной перед собой цели. Например, Дима К. (безответственный, легко бросающий начатое дело, не задумывающийся о будущем, часто говорящий не подумав) на одном из занятий после игры «Что будет, если я скажу так?» осознал смысл слова «хочу». Он понял, что если ставить перед собой цель, к примеру «хочу учиться хорошо», то можно затем «хотеть» в течение долгого времени, но не начать учиться на четверки. Следует ставить перед собой цель «учиться на четыре», выполнять все задания в соответствии с требованиями к данной оценке и, как результат, заслуженно получать соответствующие оценки. В процессе кропотливой работы воспитателя к моменту выпуска Дима стал более ответственным в выборе слов и поступков человеком.

Еще одним положительным результатом занятий стало то, что при помощи педагога дети попытались проанализировать свое место в обществе, примерить различные социальные роли. Многих ребят (Коля О., Кирилл Ш., Сергей С. и других) заинтересовало то, что общество имеет сложную структуру, каждый человек имеет какой-либо социальный статус и при желании и определенных усилиях может изменить его.

Подростков особенно заинтересовали занятия, посвященные определению подходящей для каждого профессии и путей получения этой профессии; ориентации в «информационном поле» нашего общества, а именно ответы на вопросы как и где найти интересующую их информацию?

Конечно, существовали и определенные трудности при проведении занятий по социальному самоопределению. Детям нелегко было усваивать материал, что обусловлено объективными причинами:

- возрастными особенностями – в подростковом возрасте процесс социального самоопределения только начинает осознаться детьми (осознанно продолжается в юношестве);
- низким уровнем образованности девиантных подростков (сложно было усваивать новые слова, термины);
- психологическими особенностями девиантных подростков, вследствие чего на занятиях преобладали субъект-объектные отношения (так как в процессе социального самоопределения должны преобладать субъект-субъектные отношения, полученный эффект от занятий оказался ниже, чем предполагалось).

Значительно больше, чем на занятиях, самостоятельности было предоставлено подросткам в процессе социального самоопределения в ходе общешкольных игр, названия, цели и результаты которых представлены в табл. 2.

Таблица 2

Цели и результаты игр, направленных на социальное самоопределение подростка с девиантным поведением

№ п/п	Название игры	Цель игры	Результат игры
1	«Зазеркалье»	Создать условия для формирования у подростков следующей установки: «человек может развить свои способности сам, воспитать себя», а также для осознанного отношения к своей цели	В ходе игры подростки создали образ человека, наделили его чертами характера и поведением, соответствующим их представлениям. После игры подростки заинтересовались процессом самовоспитания, но не осознали его значение
2	«Гости»	Познакомить детей с новыми социальными ролями на примере семьи	Игра прошла на высоком эмоциональном уровне. Цель была достигнута. В процессе игры подростки попробовали свои силы в той или иной социальной роли
3	«День предпринимателя»	Развить и закрепить экономические знания и умения (как компонент социального самоопределения), полученные на занятиях, создать условия для приобретения соответствующих навыков	Цель удалось полностью реализовать в отношении подростков, занимающих лидирующее положение, и частично в отношении остальных детей. В ходе игры дети продолжали тренироваться в выполнении различных социальных ролей
4	«За семью горами, за семью лесами»	Смоделировать условия реального общества для проживания ребенком какой-либо социальной роли. Диагностика уровня соци-	Цель была реализована. Во время данной игры все дети, находясь в какой-либо социальной роли, успешно справились с проблемами, которые у них появлялись в «игровом обществе»

	ального самоопределения подростков	
--	------------------------------------	--

В ходе игр были смоделированы различные социальные ситуации, в которых могут оказаться подростки вне специальной школы. Дети самостоятельно и при помощи воспитателей решали возникающие перед ними проблемы, не выходя за рамки моральных и правовых норм. Кроме того, при взаимодействии педагогов и воспитанников во время игр осуществлялись как субъект-объектные, так и субъект-субъектные отношения, за счет чего повышалась эффективность социального самоопределения подростков.

Наиболее трудной для мальчиков и педагогов и в то же время полезной для осуществляемого процесса была самостоятельная работа подростков, направленная на социальное самоопределение личности. Она велась ежедневно и заключалась в следующем:

- один раз в неделю ребенок формулировал цель, которую должен был выполнить в течение последующих семи дней, и записывал ее в дневник;
- каждый вечер он отмечал, на сколько продвинулся к выполнению своей цели;
- в конце недели подросток анализировал результат реализации или невыполнения цели.

При работе с дневниками подросткам было необходимо проявлять усидчивость и терпение. В связи с отсутствием опыта самостоятельной регуляции своего поведения мальчикам было сложно вести дневники. Кроме того особенности личности девиантного подростка требовали от воспитателей проявления педагогического творчества. Под педагогическим творчеством, соглашаясь с Г. М. Коджаспировой, мы понимаем «выработку и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми оптимальных и нестандартных педагогических решений». [5, с. 145] Проявление педагогического творчества – одно из основных условий организации самостоятельной работы девиантных подростков с дневниками. Это условие выполнялось в каждом классе. Наиболее успешно данная работа была осуществлена в 5 и 7-х классах. Организация деятельности воспитателей, работающих в этих классах, была следующей:

- в первом случае педагог создавал для детей ситуацию самостоятельности, внушал мальчикам чувство ответственности за выполнение порученного дела независимо от взрослого, поправляя ошибки детей как бы невзначай;
- во втором случае напротив педагог много времени уделял индивидуальной работе по заполнению дневников с каждым ребенком, помогал продумать и сформулировать каждое слово.

Самостоятельная работа подростков по социальному самоопределению привела к тому, что не все, но многие дети начали стремиться адекватно оценивать свои способности и возможности, ставить перед собой реальные цели, определять задачу на каждый день и выполнять ее, анализировать свою деятельность.

В результате деятельности педагогов Челябинской областной специальной школы для детей и подростков с девиантным поведением были получены следующие результаты: низкий уровень социального самоопределения остался у 63% детей, средний уровень социального самоопределения наблюдался у 34% подростков, высокий уровень – у 3%.

Мы считаем, что реализованный методический подход к социальному самоопределению подростков с девиантным поведением не дал положительного эффекта в 63% случаев в связи с тем, что:

- во-первых, работа по социальному самоопределению в специальной школе не завершена (в статье приведены результаты первого этапа формирующего эксперимента, проходившего в 2001/2002 уч. г.);
- во-вторых, методика социального самоопределения девиантных подростков находится на стадии разработки, и в процессе ее апробирования в ходе первого этапа формирующего эксперимента выявлялись и исправлялись некоторые недочеты (связанные с особенностями личности и социального опыта подростка-правонарушителя), снижающие эффективность данной работы.

В целом, мы полагаем, что содержание работы по социальному самоопределению подростков с девиантным поведением позволило создать условия для данного процесса.

В ходе проведенных занятий и игр, способствующих социальному самоопределению подростков с девиантным поведением, дети попытались определить свое место в обществе в настоящий момент времени, спланировать возможные варианты изменения своего социального статуса, наметить жизненные перспективы и сделать первые шаги к реализации поставленной цели. Они также приобрели практические умения, необходимые им в повседневной жизни, такие, как:

- поиск информации, нужной для реализации собственных жизненных планов;
- умение зарабатывать доступными для них способами, не нарушая законов, и экономно расходовать деньги;
- умение реализовывать свои желания различными способами, не противоречащими нормам морали и права, и многие другие навыки.

После каждого занятия или игры дети становились более самостоятельными. При помощи педагогов подростки стремились развить в себе уверенность в том, что можно самореализовываться в любой социальной роли, не совершая правонарушений.

Таким образом, мы считаем, что в специальной школе необходимо проводить занятия по социальному самоопределению подростков с девиантным поведением, так как это будет способствовать воспитанию молодых людей, которые, оказавшись в ситуации выбора, смогут самостоятельно принять решение, не противоречащее социальным и правовым нормам российского общества.

Литература

1. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI в. // Классный руководитель, 2000, № 3.
2. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994, № 3.
3. Григорьев Д. В. Социокультурное самоопределение подростка // Педагогика, 2000, № 7.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогика: Учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Куравин Ф. В. Педагогические основы управления школой-комплексом самоопределения личности: Дисс. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 1997.
7. Пряжников Н. С. Соотношение понятий «личностное самоопределение» и «профессиональное самоопределение» // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995.
8. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. / Учебное пособие к спецкурсу. – Свердловск: Изд-во Свердловского гос. пед. ин-та, 1986.
9. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1998.

УДК 159.9(091)
ББК Ю91(2)1

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ ХАНТЫЙСКОЙ ИГРУШКИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕБЕНКА КАК ЧЛЕНА ОБЩЕСТВА

В. И. Прокопенко

Важным элементом игровых воспитательно-образовательных средств народа ханты является национальная игрушка. Народы Севера были убеждены, что предложенные детям игрушки, определяют склонности человека на всю его жизнь и их роль, вроде бы незаметная, оказывает огромное влияние на формирование у ребенка первого и самого ответственного этапа познания жизни. Учитывая тот факт, что игрушка – социальное явление, посредством которой у ребенка проявляется творческая деятельность, смело можно сказать, что она как специальный предмет игры – проявление человеческой культуры, и ее появление связано с развитием человеческого общества. Уже давно доказано, что игрушка начала выполнять свою воспитательно-образовательную роль с возникновением цивилизации. У народов Севера, как и у многих других этносов существовали формы и типы игрушек, связанные на протяжении многих веков с традиционным образом жизни.

Говоря об игрушках северных этносов и, в частности, хантыйского народа, мы считаем, что игрушки этих народов имеют огромный социально-этнический интерес, потому что они раскрывают особенности развития и формирования ребенка аборигена российского Севера. Изучение этих традиций должно иметь большое значение для современного воспитательно-образовательного процесса как национальных ДОУ, так и национальных начальных школ.

К сожалению, за последние годы в научно-педагогической литературе об игрушках вообще и тем более – об игрушке народов Севера, уделяется совершенно мало внимания. Несмотря на то, что детская игрушка – это особая область психо-педагогического воздействия на развитие и формирование личности ребенка, которая нуждается и в особом ее изучении. Подтверждая «великую» роль игрушки на развитие ребенка В. Малахеева-Мирович [1, с. 145–146] считает, что с первым пробуждением у ребенка сознания, одним из основополагающих факторов его развития, являлась игрушка, которая для ребенка «не-что неизмеримо более важное, чем для нас любая из наших вещей». Ребенок, прежде всего ценит в игрушке притягательный магнетизм с ее неопишуемой волшебностью, интимностью неведомого, прекрасного и завораживающего мира, в который он пришел. Характерно, что этим жизненным талисманом может быть любой кнутик из палочки и шнурка, который вмиг способен пре-

вратиться у ребенка в змею, в лошадь, в ружье. Трудно себе вообразить, во что он способен обратиться благодаря фантазии играющих детей. Настолько велика эта фантазия, что ребенок превращает любимую игрушку в очеловечившееся существо или животное, или в любой предмет, который в большей степени привлекает внимание ребенка на данном этапе его развития.

Рассматривая игрушки детей и подростков народа ханты, мы, видимо, должны полностью согласиться с выводами П. М. Оберталлера [2, с. 42], который считал, «что игрушки, которыми играют дети народов Севера являются результатом творчества детей и лишь до известной степени взрослых, отражают тот своеобразный мир, в котором растет и развивается северный ребенок, здесь отражается (в весьма своеобразном преломлении) действительность окружающей ребенка среды».

Говоря о роли взрослых в направлении воспитания детей посредством предложенных игрушек, можно констатировать, что у народов Севера, в том числе и у хантов, дети которых проводят много времени среди окружающей природы, почти не нуждаясь в указаниях взрослых, чем им заняться. Материалы для игрушек им щедро поставляют лес, тундра, река. Из разнообразного природного материала дети сами изготавливают свои игрушки, импровизируя с этим подсобным материалом. И что характерно, там, где дети растут и развиваются на природе и в окружении природы, там дети намного самостоятельней в своих поступках и, конечно, в играх. Они свободно развивают свои природные способности, склонность к творчеству.

Известный исследователь игрушек народов мира В. Харузина [3, с. 88] считает, что игрушка не только предмет, изготовленный со специальной целью доставить тем или иным путем забаву. В руках обладающих живой фантазией детей, отмечает она, самые разнообразные, самые незначительные на иной взгляд предметы обращаются в игрушку.

Ребенок, заключает она, раздвигает произвольно рамки окружающего мира, творит себе из всего забаву, утеху и близкие сердцу предметы и существа.

Мы ранее отмечали, что ребенок намного чувствительнее относится к самодельной игрушке, чем к изготовленной ему кем-то, и особенно ярко проявляется тяга к самостоятельности у детей народа ханты, которых в большей степени воспитывает и образует сама реальность, сама жизнь. Поэтому видимо у детей северных этносов в большей степени проявляется творчество, чем у более цивилизованных, так как у них есть два главных условия для развития творческих сил ребенка – это свобода и самостоятельность, что можно сравнить с воздухом, водой и светом для растений или человеческой души. Вот почему самодельные игрушки у народов Севера не дают, как считает В. Малахи-

ева-Мирович «заснуть духовным силам ребенка, упражняясь, эти силы развиваются и растут – и не только для сотворения игрушек растут, а и для созидания самой будущей личности человеческой, так как в творчестве, хотя бы направленном на игрушки, усиливается процесс ассимиляции нужного для души и отбрасывания ненужного и организуются будущие формы ее отношения к миру» [1, с. 156]. Через свое творчество в игре и с игрушкой ребенок постигает окружающий мир не путем холодного анализа и отвлеченного мышления, а через собственный, живой опыт. Поэтому совершенно права В. Харузина [2, с. 102], когда детскую игрушку причислила к свободному творчеству детей. К этому мнению присоединяется и Н. Д. Бартрам [4, с. 237], считая, что «самодельная игрушка развивает у малышей главнейший двигатель жизни – творчество, а у подростков, кроме того, может служить началом ряда ремесел», при этом ребенок сможет овладеть разными производственными процессами при ее изготовлении. К сказанному присоединяется и А. Н. Рейнсон-Правдин [5, с. 129], отмечая, что игрушки-модели как нельзя лучше служили пособиями при примитивных формах наглядного обучения обращению с оружием и орудиями труда.

Что же представляли игрушки хантыйских детей? Этот вопрос достаточно серьезный, который имеет неоднозначное трактование в научной литературе, особенно с позиции педагогики и психологии. Так, для мальчиков пимских хантов Сургутского района, отмечает С. М. Лумпова [6, с. 30], игрушки делались отцами или дедушками. Это были «миниатюрные загонцы для оленей, запоры и ловушки для ловли рыбы, выструганные из дерева ружья, жерди для игрушечного, но сохраняющего все особенности настоящего чума, миниатюрные обласа». Интерес вызывают и фигурки оленей пимских хантов, которые изготавливались на «одном дыхании»: от туловища (надрезанной щепы) отгибаются ножки, хвостик, шея, голова и далее – ветвистая крона рогов. Каждый игрушечный олень имел свои особенности – один со сломанным рогом, другой – вообще сбросил рога, а такие в стаде всегда были, были и важенки, и маленькие оленята. Пимские ханты, утверждает С. М. Лумпова [6, с. 30], инвентарь для игр делают из дерева – из сосны или кедра, и перечисляет их – это палки различной длины, мячи из березового гриба, ходули из толстых веток березы или черемухи длиной до двух метров с сучками на высоте около 50 см для упора ногами, лук и стрелы, березовые диски. Из корней кедра растущего на болоте плетут мячи, так как корни такого кедра гибкие. Изучая игрушки детей обского севера, И. Гудков [7, с. 25] встретил у хантыйских мальчиков «фигурки оленей и нарты всех видов, сделанные из лучинок или выточенные из мамонтовой кости, оленью запряжку из кожи, «тынзяны» для ловли диких оленей, свитые из мочалы или из сыромятного ремня». Как он утверждает, дети из хлебного мя-

киша или глины очень искусно лепили фигурки оленей и северных лаек, этих незаменимых друзей полярного охотника и оленевода. Хантыйские игрушки, считает И. Гудков, отражают быт и хозяйственную деятельность этого народа. Тематика игрушек и их игровое содержание воспроизводят занятия взрослых. Далее он причисляет к игрушкам охотничьего характера фигурки птиц и зверей, ружье, луки со стрелами, силки на птицу и зверя, а с рыболовством связаны весла, удочки с самодельными крючками из булавок или проволоки, сети, сделанные из куска старой мережи, вешала для просушки невода и копчения на солнце рыбы. Сюда также он относит игрушки, встречающиеся у кондинских ханты, это «худьвязка» – рыбья вязка, взрослые вяжут ею сушеную рыбу. У детей рыбу заменяют древесные гнилушки. Все игрушки служат, как он считает, средством подготовки ребенка для будущей деятельности охотника-оленевода и рыболова [7, с. 26].

Игрушка присутствует у народов Севера с первых дней жизни младенца. Для этой категории младенцев родители или старшие братья, сестры делают примитивные игрушки, в первую очередь, отмечает И. Гудков [7, с. 26], различные погремушки: из бересты и речных камешков, из кости животного (оленья, лося), из зоба тетерева с вложенными туда дробинками. Концы горла соединяются и искусно сшиваются оленьими нитками. Погремушки делали из высушенного птичьего пузыря, в которой положено несколько камешков. К игрушкам относились бусы из рыбьих позвонков, нанизанные на нитку или выточенные из дерева.

Вторую группу игрушек, как считает И. Гудков, создают дети. Он видел двух игрушечных коров, сделанных хунтами. В первом случае это был маленький пенек сосны с четырьмя корешками, изображавшими ноги, во втором случае – корова была представлена куском дерева с пятью сучками, из которых четыре изображали ноги, а пятый – короткий хвост. Более старшие дети делают и более сложные игрушки для себя, которые И. Гудков причисляет к художественным. Они отличаются поразительным реализмом выполнения отдельных деталей. Чувствуется огромное стремление сделать игрушку похожей на изображаемый предмет. В то же время игрушка народа ханты тесно связана с орнаментальным искусством своего народа. Орнаментика имеет большое влияние на детскую фантазию и своеобразно отражается в самой игрушке.

У детей юганских ханты, пишут И. В. Ильина, Е. П. Мартынова игрушки были изготовленные из природного материала: «гирлянды из беличьих хвостиков, погремушки из птичьего пузыря, шкурки и лапки животных, разноцветные птичьи перышки. Из утиных и гусиных клювов, прикрепляя к ним птичьи ключицы, делают игрушечных оленей, из оленьих бабок составляют упряжки с нартами» [8, с. 226–227]. Взрослые, как считают авторы, с удовольствием вы-

резают для детей фигурки птиц и животных, рассказывая при этом о повадках и особенностях вырезанных животных. Игрушками, как и в подвижные игры, играют мальчики и девочки, но с возрастом их интересы расходятся, детский коллектив в играх делится. Для мальчиков, продолжают исследователи характерны игры, связанные с оленеводством и охотой – «в укромных местах они устраивают игрушечные промысловые угодья с миниатюрными ловушками и оленьи пастбища с оленьими домиками, стадами оленей, дымокурами» [8, с. 226–227]. Мальчики имеют при себе всегда миниатюрные арканы и луки со стрелами, что способствует частым упражнениям во время игр в стрельбе по цели. Взрослые с охотой отдают для игр старую упряжь, куски рыболовной сети и всячески поощряют своих детей в стремлении изготавливать игрушки.

Известный ученый-этнограф в области декоративного искусства народов Севера С. В. Иванов [9, с. 17] также отмечает, что дети хантов играли вырезанными из дерева небольшими изображениями оленей, коней, птиц и др. Эти игрушки им изготавливали как взрослые, так и они сами. К игрушкам автор причисляет и маленькие луки и стрелы, лодочки с веслами, нарточки, сверла с тетивой и насаженным на сверло кругом (реликтовая форма, повторяющая вышедший из употребления лучковый снаряд для добывания огня путем трения), маленькие *чумашки* из бересты и другие предметы домашнего и промыслового обихода. Все эти игрушки приучали детей к труду, знакомили с орудиями труда, учили уходу за детьми. Изображения животных, по мнению С. В. Иванова, развивали в детях интерес к природе.

Мы уже неоднократно отмечали, что большая часть игрушек у хантыйских детей изготавливалась самостоятельно. И в этом аспекте хотелось бы привести суждение В. Малахией-Миронич, которое, по нашему мнению, актуально и по сей день. Вот что она пишет: «Игрушки, сделанные ребенком по своему усмотрению, по своему вдохновлению, с затратой собственных умственных и физических сил, становятся из мертвых вещей живыми друзьями ребенка, свидетелями его вкусов, увлечений и всего пути его развития» [1, с. 155]. Такая игрушка, продолжает она, хороша еще тем, что не только не подавляет в ребенке охоты к самостоятельности, к творчеству, но и служит как бы импульсом к этому, подсказывая разнообразие подходов к ее изготовлению, что вызывает у ребенка эмоциональные чувства в достижимости своих творческих притязаний.

У народов Севера и, в частности, у хантов по игрушке очень четко просматривается половозрастное разделение труда в быту. Как мы уже отмечали, значительная группа игрушек характеризует игровую деятельность мальчиков, будущих промысловиков, оленеводов, наследников хозяйственной деятельности отца. Внутри этой группы, по утверждению А. Н. Рейнсона-Правдина

[5, с. 113] игрушки делятся на три раздела: это игрушки мальчика-охотника, мальчика-оленевода и мальчика-рыболова (см. рис. 1). Предназначенность к той или иной категории игрушек и дает возможность значительно лучше и быстрее познать детям производственную деятельность отца, своего народа, приобщить к физическому и трудовому совершенству. Таким образом, игрушка мальчика включает в себе определенный воспитательно-образовательный комплекс, а именно: выступает основным фактором и средством в подготовке ребенка с раннего возраста к традиционному труду своих предков, требовавшего длительного, постепенного развития нужных качеств и привития специальных навыков у детей, посредством игрушки ребенок приобретал личный живой опыт, который позволял ему яснее и полнее представлять себе реальный окружающий мир своего народа-ханты. Однако, В. Д. Эльконин в своем фундаментальном труде «Психология игры» не согласен с мнением А. Н. Рейнсона-Правдина, причисляющего детские промысловые средства (нож, лук, стрелы, нарты, лыжи, аркан и др.) к детским игрушкам. Он категорически выступает против этого, объясняя это тем, что «это не игрушки, а предметы обихода, употреблением которых ребенок должен овладевать возможно раньше и которыми он овладевает, практически используя их так же, как взрослые» [9, с. 57]. В данной работе, мы не будем вступать в полемику с уважаемым нами В. Д. Элькониным по данному мнению, а свою точку зрения выскажем, и попытаемся обосновать, в дальнейших работах по этнической педагогике физического воспитания народов Севера.

Основной игрушкой для девочек народа ханты была кукла – *акань* (см. рис. 2). Куклы делали мать, бабушка или старшая сестра, а затем, когда девочка становилась старше, она сама уже изготавливала себе куклы, одежду и украшения для кукол, при этом постепенно обучаясь всем тонкостям швейного дела. В кукле, как и во всех игрушках, поражает стремление девочки к точной передаче мельчайших деталей, которые характеризовали национальную или хозяйственную принадлежность.

Особенность кукол ханты – полное отсутствие изображения лица, безрукость и безноготь. Такую особенность хантыйских кукол С. М. Лумпова объясняет тем, что «злая сила может вселиться в игрушку, которая должна оберегать ребенка» [6, с. 31].

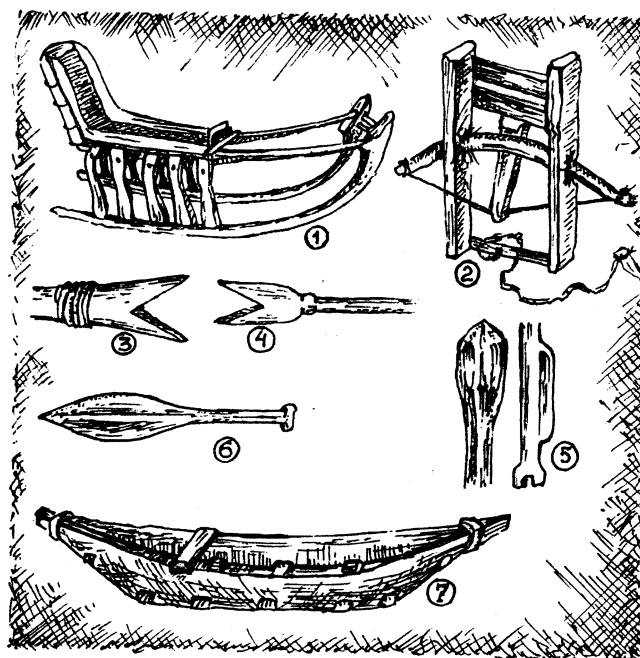


Рис. 1. Игрушки



Рис. 2. Куклы

Отсутствие у куклы лица, по мнению В. Харузиной [6, с. 130], было вызвано очевидно боязнью сделать куклу похожей на изображение духа. Она замечает, что приделывание лица, даже грубое и едва намеченное, считалось совершенно непозволительным и кощунственным, а играть и забавляться такой куклой – тяжким грехом. Обезличенность хантыйской игрушки А. Головнев, С. Лезова [11, с. 53] объясняют таким образом: если игрушка с глазами останется без присмотра или потеряется в лесу, в нее вселится злой дух, и она превратится во вредоносное существо *пэчак*. С такой куклой детям опасно играть далеко от дома или в темноте, их может подстеречь нечистая сила. В свою очередь, В. Гур-Гуревич [12, с. 59] обычай хантов не надевать кукол лицом объясняет их верой в то, что наделив куклу лицом, можно причинить вред ребенку.

Давая объяснение столь интересному факту как безноготь, безрукость и безликость хантыйских кукол, А. Н. Рейнсон-Правдин [5, с. 120] считает, что такая кукла как бы скрывает, замаскировывает характерные черты человеческого тела простым куском сукна или свертком тряпок. Замена детального изображения человеческого тела, лишённого рук, ног и лица, все это не случайное явление, а вполне сознательное установление формы куклы, обусловленное мировоззрением обских народов, в том числе и хантов. Он отмечает, что сознательный увод куклы в сторону от человеческого изображения являлся вполне понятным актом со стороны человека-анимиста, боявшегося слишком подробной разработки куклы, чтобы она не могла иметь вид очеловечившийся, и тем самым может быть наделена сверхъестественной силой. Безноготь, безрукость и безликость – это не что иное, как религиозные запреты на изображение лица, рук и ног.

В то же время у салымских хантов (южных), по мнению Н. Новиковой [13, с. 51], кукла играла роль эстетических плясок медвежьего праздника, выполняя при этом роль театра и постепенно утрачивая религиозное значение.

У некоторых хантов, проживающих в разных местах на Салыме, Васюгане, куклы имели птичьи клювы. Такое употребление птичьего клюва в кукле А. Н. Рейнсон-Правдин рассматривает как приобщение девочек к плодovitости, «поскольку, по представлениям хантов, гусь или утка символизировали женщину, а вместе с ней деторождение» [5, с. 122].

Бытовали и другие куклы, которые были распространены у восточной группы хантов. Лица у этих кукол отсутствовали, однако компенсируя это, их всячески старались украсить ленточками, бусами, бисером, а их одежду сделать во всем похожей на настоящую (см. рис. 3).

Каждая девочка имела набор игрушечной утвари – маленькие сумочки и мешочки для хранения кукольной одежды, украшений, подушки, одеяльца, берестяные коробочки, деревянную посуду и др. В играх дети, как девочки,

так и мальчики, воспроизводят различные сценки из повседневной и праздничной жизни хантов.

Игрушки девочек тесно связаны с семейно-хозяйственным бытом хантыйского народа. У девочек хантов встречаются, как замечает И. Гудков [7, с. 26], не только куклы-акань, но и незатейливая домашняя утварь, и посуда: ступы и песты, которые служат для толчения *порсы* (муки, сделанной из сушеной мелкой рыбешки); деревянные колотушки для расколачивания оленьих сухожилий при изготовлении из них ниток; берестяные кузовки, служащие детям одновременно в качестве игрушек и сосудов для сбора ягод и хранения рыбьего жира. Совершенно прав В. Попов [14, с. 24], говоря, что у детей народов Севера игрушкой становится то, что попадает под руку, что дают кочевая жизнь, охотничий, рыболовный промыслы и оленеводство.

Что же давала игра в куклы хантыйским девочкам? Весьма аргументированно высказывает свое суждение по этому поводу В. Харузина [3, с. 121–122]. Она пишет: «Область обрядовой и серьезной деятельности и область забавы иногда близко соприкасаются. И это сближение хорошо отражено в игрушке, а именно, в кукле. Мы привыкли считать куклу предметом забавы для девочек, над которой она проявляет первый проблеск врожденного материнского инстинкта», но, как она считает, куклы играют и другую роль. И эта роль заключается в следующем – девушки и женщины хранят куклы с определенной целью: они даже когда употребляются в игре, обеспечивают женщине, по их поверью, возможность иметь детей. Таким образом, можно сказать, что раньше народы Севера, как и другие народы мира, куклу использовали как магическое средство вызвать появление на свет детей. С другой стороны, роль куклы для девочки была настолько существенна, что способствовала воспитанию будущей хозяйки домашнего очага. Из этого вытекает, что игрушка-кукла подготавливала девочку к роли не только будущей матери, но и к роли хозяйки, «женщины – плечедержательницы чума», как считает И. Гудков [7, с. 26]. У хантов бытовало мнение, и достаточно устойчивое, что девочка, умеющая хорошо лепить и шить игрушки, впоследствии вырастает в хорошую хозяйку. Поэтому при сватовстве ханты о невесте судили по ее детским и юношеским работам, в том числе и по изготовленным ею игрушкам.

Проанализировав использование разными народами Севера игрушек, в частности, кукол, А. А. Малыгина [15, с. 203] пришла к выводу, что наибольшее внимание обучению девочек домашней работе в процессе игр с куклами уделяется оленеводами, а также рыболовами Амура и Оби, то есть хантами и манси. Она делает и другой вывод-заключение, что «в играх с куклами для девочек основным являлось не получение производственных навыков по шитью одежды, изготовлению украшений, а включение их в сложную символиче-

скую систему путем познания социальных аспектов внутрисемейных отношений, выделение половозрастных функций». С этим утверждением можно и согласиться, и поспорить, так как хантыйская кукла – это сгусток этнической универсальной системы воспитания и обучения детей-девочек. И в этом плане, подтверждая наше мнение, П. М. Оберталлер [2, с. 49], рассуждая о хантыйских куклах, пишет, что в играх дети не только воспроизводят повседневную жизнь окружающих, но и вносят много своего, придуманного, воображаемого или остро подмеченное в жизнедеятельности своей семьи. Так рождаются новые элементы, отдельные переживания некоторых событий. С другой стороны, В. Малахиева-Мирович [15, с. 159] несколько более широко раскрывает воспитательно-образовательную значимость игрушки для детского организма. Она пишет, что «когда ребенок переходит от простых игрушек к более сложным, он постепенно усиливает свое внимание и терпение, а так же развивается и общая его трудоспособность». Естественно, когда ребенок сам принимает участие в создании своей игрушки, он обязательно начинает проявлять наблюдательность, выбирать наиболее типичные черты и вообще не проходить мимо того, что привлекает его внимание, что красиво и эстетично. Как считает В. Малахиева-Мирович, все это закладывает начало другой душевной потребности – пытливости. А нахождение среди природы способствует развитию любви и бережному отношению к ней, что будет формировать здоровую нравственность ребенка и подростка.

Конечно прав А. Н. Рейнсон-Правдин, когда он говорит, что главное назначение игрушки – «служить образцом для самостоятельного творчества» [5, с. 114], и это проявляется особенно остро, когда ребенок, например, начинает мастерить ловушку сам, стараясь осмыслить и освоить технику изготовления данного предмета, он стремится всеми силами овладеть этим производством.

Нельзя не назвать и другую функцию игрушки – это передача с ее помощью традиций национального бытового искусства, художественного оформления вещи. Например, угадывание животных форм в орнаменте и украшении собственных игрушек фактически превращает работу в игру, имеющую большое значение и дающую благотворные результаты для развития у детей художественного вкуса и умения. Большинство игрушек народа ханты – это уменьшенные копии орудий и предметов домашнего и промыслового обихода и деятельности. Все это говорит о том, что игрушки народа ханты являются не только средством развлечения и вхождения во взрослую жизнь, но и орудием воспитательного воздействия. Отмечая значимость игрушек для детей, В. Попов [15, с. 25] считает, что игрушки формируют детские ощущения, они дают детям первое познание жизни, человеческих отношений, человеческих воз-

возможностей и многое другое. Игрушка, таким образом, является и носителем информации, и развивает эмоциональную сферу играющего.

Спорное положение выдвигает А. А. Малыгина [15, с. 205], изучая игрушки народов Сибири. Ее вывод заключается в том, что «игрушки, изображающие животных, не имеют отношения к трудовому производственному воспитанию детей (олень, лось, птицы, медведь и др.)». Скорее, как она считает, «они являются элементом приобщения детей к ценностям духовной культуры народа, так как, если животное и не используется в повседневной хозяйственной деятельности, то зачастую его образ занимает определенное место в системе космологических и мифологических представлений того или иного народа». Нам кажется, что такое заключение неправомерно, так как даже опосредованно вид животного не только используется в хозяйственной деятельности, но и употребляемого в пищу, вызывает у ребенка неоспоримый интерес с точки зрения овладением его, а это – знания повадок, умение читать следы зверей и животных, как к нему подступиться во время охоты и многое другое, это как раз и есть производственное воспитание. Наше мнение полностью согласуется с мнением А. Н. Рейнсон-Правдина [5, с. 113] о том, что животное всегда привлекало внимание ребенка к себе, хантыйский ребенок видел, что то или иное животное принимает участие в производственной деятельности его семьи. Перед его родителями всегда стояла сложная задача – как овладеть этим животным, как его добыть, все это требовало постоянного напряжения, внимания и, конечно, хорошего, если не отличного знания повадок того или иного животного-зверя, для более успешной охоты на него. Отсюда постоянный интерес к тому или иному животному не только со стороны взрослых, но и детей, которые очень рано усваивали и эту часть знаний и сложностей промысловой жизнедеятельности родителей. Все это дети воспроизводили или старались воспроизвести в игре с игрушками, изображавшими животных.

Таким образом, можно вполне утвердительно сказать, что национальная хантыйская игрушка – это душа народа, это капля живой воды, это чистота помыслов, это эффективное средство, развивающее в детской душе чувственное отношение к окружающему миру и способствующая личностному творчеству, воспитанию, самовоспитанию и подготовке к жизни своего народа. Ее воспитательно-образовательная роль на ребенка неиссякаема, а для народа ханты она всегда была востребована специфическим (оленоводство, охота, рыбная ловля) образом жизни. Историческая трансляция молодому поколению этнического самосознания и предметно-духовного восприятия окружающей среды, позволяло народу ханты, сохранить и передать этим поколениям многие традиции самобытной культуры своего этноса, что делало их жизнеспособными к суровым тяготам севера.

Литература

1. Малахиева-Мирович В. Воспитательное значение игрушки / Игрушка, ее история и значение. – М., 1912.
2. Оберталлер П. М. Материалы о хантыйских куклах // СЭ, 1935, № 3.
3. Харузина В. Игрушки у малокультурных народов / Игрушка, ее история и значение. – М., 1912.
4. Бартрам Н. Д. Игрушка и начатки ручного труда / Игрушка, ее история и значение. – М., 1912.
5. Рейнсон-Правдин А. Н. Игра и игрушка народов Обского Севера: социальные корни игры // СЭ, 1949, № 3.
6. Лумпова С. М. Изготовление игрушек у пимских хантов Сургутского района // Краеведческие чтения посвященные 25-летию г. Нижневартовска, 22–23 апреля 1997 года. – 1997.
7. Гудков И. Игрушка детей Обского Севера // Игрушка, 1939, № 1.
8. Ильина И. В., Мартынова Е. П. Ребенок в традиционной культуре юганских хантов / Сибирский этнографический сборник № 8 / Народы Сибири. – М., 1997.
9. Иванов С. В. Скульптура народов Севера Сибири XIX – первой половине XX в. – Л., 1970.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
11. Головнев А., Лезова С. Игра // Северные просторы, 1994, № 2.
12. Гур-Гуревич В. Организация досуга в Северной национальной школе. – М.-Л., 1935.
13. Новикова Н. Таинство куклы // Северные просторы, 1995, № 6.
14. Попов В. Первое познание жизни / Игрушка, 1939, № 2.
15. Малыгина А. А. Мир детства у народов Сибири / Сб. «Экология этнических культур Сибири накануне XXI века». – СПб., 1995.

УДК 371.125:37.013.75.001
ББК 4424

ЭКСПЕРТИЗА ИННОВАЦИЙ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЫСТАВКАХ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б. П. Черник

Одной из ключевых функций управления развитием регионального образования является организация условий для экспертизы педагогических и управленческих идей, проектов, инициатив, практических результатов. Образовательные выставки, априори имеющие дело с инновационной практикой, с большим количеством новых идей и опыта, актуализируют потребность в экспертизе для поддержки инноваций и развития инновационного движения, с одной стороны, и ограничения числа нововведения сомнительного качества в образовательных системах, с другой. В настоящей работе исследуются экспертные процедуры на образовательных выставках.

В дальнейшем *выставкой* мы будем называть [1, с. 123–124] особую коммерческую или некоммерческую форму деятельности, осуществляемую субъектами выставки (устроителями и участниками), и выражающуюся в целенаправленной организации коммуникаций, рекламно-информационных, договорно-правовых, инженерно-технических, финансово-экономических, хозяйственных работ и услуг в специально обустроенных местах в целях обмена ценностями между участниками – экспонентами и посетителями. Здесь *экспонент* (от латинского *exponens* – показывающий) – лицо или организация, выставляющие для обозрения (экспонирующие) какой-либо предмет, объект (*экспонат*) на выставке. В дальнейшем из соображений удобства термин «экспонент» используем чаще всего для обозначения лица, экспонирующего свои или чьи-то экспонаты.

Выставки как вид деятельности включают все ее структурные элементы:

- **цель**, дающую идеальное представление о желаемых выставочных результатах, позволяющую прогнозировать действия устроителей выставки в отношении экспонентов и посетителей и определяющую характер связей и взаимодействия субъектов выставки;
- **мотивы**, раскрывающие социально и личностно значимые побудительные причины осуществления выставочной деятельности субъектами выставки (выявление и осознание ведущих мотивов экспонентов и посетителей – ключевое звено в уточнении характера взаимодействия устроителей и участников

выставки, принципиально важно формирование продуктивных мотивов, на основе которых определяются значимые цели и конкретные задачи);

- **средства** – необходимый и достаточный инструментарий для осуществления выставочной деятельности;

- **трудовые операции** (действия), обычно включающие: для устроителей выставки – рекламно-информационную кампанию, комплектование состава участников, формирование общей экспозиции, конкурсной и конгрессной (научно-практической) программ, монтаж оборудования, хозяйственные работы и т. д.; для экспонентов – отбор и подготовка экспонатов, организация экспозиции и работы на стенде, реклама и PR-акции и т. д.; для посетителей – знакомство с достижениями коллег, обсуждение и экспресс-оценку экспонатов на стендах, участие в мероприятиях конкурсной или конгрессной программ, поиск и подбор необходимых для будущей работы материалов и т. п.;

- **результат**, находящийся в фокусе внимания общественности, представителей специализированных СМИ, региональных и федеральных управленческих структур, а также субъектов, отраслевого совета, оргкомитета и дирекции выставки;

- **оценка и корректировка результатов** выставки в официальном формате обычно проводится после ее завершения региональными (федеральными) отраслевыми управленческими структурами, оргкомитетом и дирекцией выставки, координаторами выставочных программ, отдельных крупных мероприятий, конкурсной комиссией и т. п.

Выставочное пространство мы определим как специально обустроенное место, вместилище, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляется (проводится) выставка, т. е. выставочное пространство включает не только стенды, экспозиции, экспонаты, презентационные залы, места для отдыха и т. п., но и различные факторы, условия, связи, взаимодействия субъектов выставки. Там, где это не вызовет недоразумений, из соображений удобства вместо «стенд в выставочном пространстве», «мастер-класс в выставочном пространстве» и т. п. условимся говорить «стенд на выставке», «мастер-класс на выставке».

Выставку назовем образовательной, если главная ее цель – адекватное отражение реального состояния дел в образовании, создание благоприятных условий для взаимодействия субъектов образовательных систем и сферы производства, распределения, обмена, обращения и потребления ради обмена ценностями, произведенными в самих образовательных системах, а также промышленными, торговыми, сервисными и др. предприятиями и организациями с целью удовлетворения образовательных потребностей, функционирования и развития образования.

В качестве основных компонентов образовательной выставки целесообразно, с нашей точки зрения, выделить следующие:

- **экспозиционный** – деятельность экспонентов и посетителей выставки на стендах;

- **конкурсный** – деятельность в системе профессиональных и творческих конкурсов в выставочном пространстве;

- **конгрессный** – деятельность в рамках научно-практической программы (конференции, семинары, мастер-классы, круглые столы и т. п.).

Каждый из этих компонентов имеет некоторую функциональную независимость в рамках целостной выставочной деятельности. Контекстуальное единство компонентов образовательной выставки обеспечивается общим характером выставочного процесса. Указанные компоненты не равнозначны. Так, например, по критериям возможности официального сравнения педагогических и управленческих результатов доминируют конкурсы, критерии оперативности знакомства с достижениями коллег выделяют экспозиционный компонент, по критериям возможности конструктивного обсуждения концепций, проблем образования приоритетен конгрессный компонент. Модель образовательной выставки представляет собой единство экспозиционного, конкурсного и конгрессного компонентов выставки.

Об образовательной выставке как о предмете педагогического и управленческого анализа, о ее ресурсах в коммуникационных, информационных, мотивационных, инновационных, диверсификационных и иного характера продуктивных процессах, протекающих в образовательных системах, ее влиянии на формирование новой управленческой культуры см., например, [1; 2; 3; 4].

Актуальность вопросов выставочной экспертизы подтверждается данными нашего социологического обследования участников Международной выставки УЧСИБ–2001 [2, с. 154–156]: проверки правильности своих идей и разработок на выставке ожидали 24,4% респондентов, работающих в государственных учебных заведениях. При этом 23,9% опрошенных считают, что УЧСИБ реально стал для них выставкой-экспертизой. Заметим, что согласно опроса управленческого персонала, проведенного Н. П. Пищулиным и В. М. Ананишневим [5, с. 7–10] в рамках московских выставок «ОБРАЗОВАНИЕ И КАРЬЕРА» 58% управленцев часто обращаются к диагностике (экспертизе) образовательных проблем, позиций, ситуаций. Отметим также, что выставки, выполняя функцию экспертизы «продукции» образовательных систем и отбора лучших образцов, отчасти компенсируют общие организационные недостатки экспертной деятельности в образовании.

Уточним сначала лексическое значение понятия «экспертиза». Произшедшее от лат. *expertus* (опытный), оно долгое время было абонировано целым рядом профессиональных областей (правовая, судебно-медицинская т. д. экспертиза). В настоящее время утвердилось расширенное толкование термина «экспертиза», оно включает вид аналитических работ, процесс исследования для получения оценки, а также сам результат. В таком толковании понятие «экспертиза» вошло в понятийный аппарат педагогики, сначала в научные исследования, затем в систему педагогической и управленческой практики.

Для предполагаемого нами анализа экспертизы инновационного опыта на образовательной выставке наиболее перспективным представляется определение экспертизы, предложенное В. А. Ясвиным [6], по мнению которого это метод оценки, ориентированный на компетентность и опыт специалиста-эксперта (здесь эксперт означает сведущее лицо, приглашаемое в трудных и спорных случаях), органично включающий его субъективное обусловленное профессиональной интуицией мнение. Иначе говоря, экспертиза является методом установления репрезентативно истинной оценки посредством теоретических рассуждений и с помощью эмпирического материала. То есть, в отличие от более «инструментальной» диагностики, предполагающей стремление к минимизации искажения объективности оценок путем методической нивелировки личности оценивающего, экспертиза подразумевает осмысление им всей совокупности разнообразных данных, полученных из различных источников.

Экспертиза как вид аналитических работ, отмечают Г. Н. Прокументова, С. Г. Баронене, И. Д. Проскуровская, Т. В. Стецюк [7, с. 139], соответствует инновационной практике, характеризующейся таким отношением «к имеющимся системам, принципам, подходам, когда они становятся не просто объектами изменения, но инструментами, средствами, обсуждая которые можно выстраивать значимые смысловые координаты собственной деятельности». Инспектирование – другой вид аналитических работ, выстроенный на представлении о функционирующих объектах и об адекватном воспроизведении уже созданных норм. Целью инспектирования является *контроль за функционированием систем деятельности*, экспертиза же связана с *постановкой цели развития систем деятельности*.

В отличие от инспектирования экспертиза, как подчеркивает Г. И. Петрова [8, с. 5], не имеет констатирующе-оценочного характера в соответствии с директивной нормой или представлениями экспертов, прерогативы наложения запрета на реализацию представленных на экспертизу материалов. Экспертиза свидетельствует, что реализация сути этих материалов приведет к такому-то конкретному результату, в этом заключается ее цель. Предметом экспертизы является суть зафиксированного в представленных экспертам ма-

териалах, а не соответствие результатов, на которые ориентируются данные материалы, существующим нормам, установкам, ценностям. Например, для методики – зафиксированный в ней путь освоения знания, для образовательной концепции – процесс образовательной деятельности, для модели творческого объединения учащихся – процесс их взаимодействия в смысловом поле совместной деятельности, для стенда демонстрации опытов по оптике – процесс проведения целой серии оптических опытов на одной установке и т. д.

В разработанной нами модели образовательной выставки выставочная экспертиза может иметь как официальный статус, так и неофициальный. Официальная экспертиза на выставке проводится прежде всего в рамках различных профессиональных и творческих конкурсов. При этом необходимо иметь в виду, что в выставочных конкурсных комиссиях для определения лауреатов конкурса осуществляются две взаимосвязанные процедуры: экспертиза и ранжирование по тем или иным основаниям и критериям объектов, получивших экспертную оценку. Официальная экспертиза на образовательной выставке проводится и по заявкам отдельных экспонентов, издателей, инвесторов и т. д. Во время проведения презентаций, мастер-классов, творческих мастерских и других подобных мероприятий, в процессе обсуждения экспонатов на стендах нередко проходит неофициальная экспертиза, впрочем, неофициальный характер не умаляет весомость и надежность оперативных оценок, а в случае специальной ее организации именно такая экспертиза часто проходит с наибольшим эффектом для экспонента, именно такая экспертиза способствует росту профессиональной компетентности участников выставки, когда ими понимаются и принимается цели и результаты экспертизы. Взяв за основу цели в качестве основных видов выставочной экспертизы можно выделить констатирующую, прогнозирующую, формирующе-развивающую.

Наконец, отметим, что возрастание потребностей в выставочной экспертизе стало для ученых и практиков серьезным побудительным мотивом в разработке параметров ее качества. Здесь базовыми параметрами мы считаем, во-первых, *объективность* – показатель независимости экспертных оценок от пристрастий, эмоционального состояния, выгоды и т. п. характеристик экспертов, во-вторых, *надежность* – свойство устойчивости, стабильности выполнения функций экспертизы в изменяющихся выставочных условиях и обстоятельствах проведения экспертных процедур, что позволяет поддерживать экспертизу на должном уровне, в-третьих, *достоверность* – показатель, устанавливающий степень соответствия экспертной оценки и истины.

По нашему мнению, экспертизе на образовательных выставках (официальной, прежде всего) присущи трудности, обусловленные спецификой,

во-первых, представления объектов на экспертизу, во-вторых, выставочных условий работы экспертов.

В качестве основных выделим следующие типы обозначенных трудностей:

- **«трудности скоротечности»** – необходимость осуществлять экспертные процедуры на выставке предельно оперативно, в экспресс-режиме (верхняя грань их продолжительности – четверо суток, в основном же экспертные процедуры, в частности, неофициальные проходят на один-два порядка быстрее);

- **«эффект изоляции»** – проявление результата «вырванности» объекта экспертизы из цельной структуры и технологии образовательного процесса, изолированности от естественных условий использования (применения);

- **«трудности комплектования группы экспертов»**, не только компетентных в педагогических и управленческих вопросах, но и хорошо знакомых со структурой и владеющих технологиями процесса экспертной процедуры;

- **«трудности объема экспертизы»** – результат проявления тенденции роста потребностей в экспертизе на образовательных выставках и, как следствие, значительное количество и большое разнообразие «требующих» экспертизы экспонатов на стендах, педагогических и управленческих результатов в рамках различных конкурсов, мероприятий научно-практической программы;

- **«трудности влияния»** процесса и результатов экспертизы на качество работы образовательных систем.

Целесообразно, используя классификацию П. Б. Шошина [9], выделить следующие типы экспертных процедур на образовательных выставках:

- экспертиза с использованием одиночного эксперта;
- экспертиза с использованием группы экспертов без их взаимодействия между собой;
- групповая процедура с одноразовым очным взаимодействием экспертов;
- групповая процедура с многократным очным взаимодействием экспертов.

Заметим, что в официальной и неофициальной экспертизе на выставке применяются все приведенные типы экспертных процедур, при этом официальная экспертиза в основном использует третий и четвертый типы, неофициальная – первый и второй.

Механизмы выполнения экспертных процедур на выставке мы связываем с понятием образовательной среды – зоны взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательных материалов и субъектов образователь-

ных процессов [10, с. 91]. В локальной образовательной среде выставки в процессе выполнения экспонентами и посетителями своих «выставочных» задач образуются образовательные микросреды профессионального функционирования с направленным обучающим эффектом, в частности, микросреды с эффектом экспертизы. Они появляются в процессе конструктивного обсуждения, анализа, оценки экспонатов, в процессе официальной или неофициальной экспертной процедуры на выставочных стендах, на манежах для «рабочего показа» технологий внешкольной работы педагогов с детьми, творческих мастерских и т. д. Теоретически каждый экспонент, мастер-класс, презентация, профессиональный конкурс и т. п. могут организовать такую микросреду.

Масштабы, качество, результативность работы блока микросред с эффектом экспертизы устроители и участники выставки в состоянии прогнозировать, планировать, организовывать, анализировать и оценивать. Влияние на эти характеристики способно оказать, например, фокусирование внимания профессионального сообщества (через СМИ, Интернет и т. д.) на будущих выставочных экспонатах, «требующих» экспертизы с целью изучения перспектив их внедрения в практику или повышения их инвестиционной привлекательности. Не менее важно, здесь также масштабы, уровень и даже расписание мероприятий научно-практической программы выставки, дополнительно привлекающих в выставочный зал тысячи специалистов. Наконец, в этом контексте заслуживает внимания и выставочная культура субъектов образовательной выставки.

Обозначенные выше трудности выставочной экспертизы и недостаточно сформированная выставочная культура субъектов образовательных выставок могут способствовать появлению ошибок экспертов, приводящих к искажению экспертных оценок. Эти ошибки удобно классифицировать, используя подход Т. С. Кабаченко (см. [11, с. 340], а также [12, с. 410]), следующим образом:

- «ошибки центральной тенденции» – следствие установки на избежание крайних суждений или проявления низкой самооценки, проявляющееся в стремлении давать усредненную оценку;
- «ошибки великодушия» – результат проявления тенденции фиксировать внимание только на положительных качествах оцениваемого объекта;
- «гало эффект» – тенденциозность при оценке результатов, полученных определенными авторитетными лицами и профессиональными группами, в определенных учреждениях, внесших значительный вклад в развитие образовательных систем и процессов (то есть, фактически, оценивается не результат или экспонат, а реноме, потенциал, состояние дел учреждения и т. п.);
- «ошибки корреляции» – следствие оценки результата на основании работы с признаками фактически других результатов;

- «иллюзия контроля» – проявление игнорирования влияния маловероятных факторов на конечный результат;
- «упрощение задачи» – следствие работы лишь с частью критериев или их упрощения;
- «ошибки по аналогии или контрасту» со своими результатами, представлениями;
- ошибки за счет недостаточно серьезного отношения к процедуре экспертизы.

Минимизации искажения экспертных оценок в процессе официальной экспертизы на выставке, повышению надежности экспертных процедур и, как следствие, совершенствованию общей организации экспертной деятельности в образовании региона способствуют научно обоснованное комплектование экспертных групп и соответствующая схема организации процедуры экспертизы.

Комплектование экспертных групп включает: во-первых, определение оптимального количества экспертов, во-вторых, подбор надежных экспертов (профессионально и квалиметрически компетентных, с высокой самооценкой, заинтересованностью, объективностью и деловитостью), в-третьих, отсев лиц, «склонных» к искажению экспертных оценок.

Здесь *объективность* эксперта подразумевает, что он не делает сознательного смещения оценок в выгодную для себя сторону, *деловитость* обеспечивается его собранностью, умением мотивировать свои суждения, *заинтересованность* связана с возможностью использования результатов экспертизы, с ее целями, с загруженностью эксперта и т. п. Отметим, что оценка экспертом своей профессиональной компетенции существенно влияет на точность экспертной процедуры: надежность экспертизы выше для группы с высокой самооценкой [11, с. 339]. Самооценка может быть определена, например, с помощью опросного листа с перечнем качеств, необходимых для конкретной экспертизы, на которой кандидат в эксперты оценивает степень выраженности у него данного качества в настоящий момент по пятибалльной шкале. Обработка такого опросного листа заключается в вычислении среднего арифметического по всему списку качеств.

В заключение отметим, развитие выставочного движения позволяет надеяться на проведение в рамках образовательных выставок масштабной и надежной экспертизы педагогических и управленческих новшеств и нововведений.

В нашей модели образовательной выставки основным и наиболее результативным механизмом официальной экспертизы являются профессиональные и творческие конкурсы.

С развитием выставочного движения, как в России, так и за рубежом, конкурсные программы и системы наград стали существенным компонентом и обязательным атрибутом выставок. Так, лучшие экспоненты Первой Всероссийской выставки (Санкт-Петербург, 1829) были удостоены 51 золотой медали – 16 больших и 35 малых, 55 серебряных – 38 больших и 17 малых; кроме этого, было 82 «публичных похвалы» и 4 денежных премии [13].

Медаль выставок всегда подтверждала высокое качество товара и авторитет фирмы и поэтому ценилась дороже золота, из которого была сделана. Ее изображение помещалось на упаковку, этикетки, использовалось в рекламе. Присуждали медали специальные экспертные комиссии.

И сегодня, одна из ключевых составляющих влияния современной выставки на реалии образования – в том, что она с самого своего основания в рамках различных конкурсов (конкурсные программы УЧСИБ, например, в 2000–2002 гг. включали более 10 конкурсов) выполняет функцию экспертизы. Важно, что в ситуации, отражающей, по мнению В. П. Борисенкова [14], с одной стороны, движение к раскрепощению школы и учителя, к созданию атмосферы творческого поиска в учебных заведениях, с другой – несущей опасность снижения уровня знаний учащихся, утраты достаточно высоких стандартов обучения, выставочная экспресс-экспертиза часто расставляет точки над «i» также в оценке нововведений, которые без серьезной апробации и научных рекомендаций, на свой страх и риск начали осуществлять учреждения образования.

По результатам социологического обследования на УЧСИБ–2001 «проверки своих идей и разработок» ожидали на выставке всего 24,4% респондентов, а «сравнения своих результатов с достижениями коллег» – уже 39,5%. Эти данные, с нашей точки зрения, подтверждают общий факт большей востребованности конкурсов, конкурсной экспертизы, чем экспертизы иного характера, на образовательных выставках.

Литература

1. Черник Б. П. Выставка как фактор эффективного управления образовательными системами (региональный аспект) // Образование в Сибири, 2002, № 1(9).
2. Черник Б. П. Образовательные выставки как интегральный феномен. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2001.
3. Черник Б. П. Выставка как предмет педагогического анализа // Педагогика, 1999, № 5.

4. Черник Б. П. Эффективное участие в образовательных выставках: Научно-практическое пособие / Под ред. А. Д. Копытова. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2001.
5. Пищулин Н. П., Ананишнев В. М. Технологизация управления образованием // Школьные технологии, 2001, № 2.
6. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000.
7. Прокументова Г. Н., Баронене С. Г., Проскуровская И. Д., Стецюк Т. В. Положение об экспертизе образовательных учреждений и образовательных программ // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт проведения экспертизы. Кн. II / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1999.
8. Петрова Г. И. Экспертиза концепции общеобразовательной школы (Концепция развития Школы Совместной деятельности: изменение способа целеобразования в педагогической практике) // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Практика организации и опыт проведения экспертизы. Кн. II / Под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1999.
9. Шошин П. Б. Метод экспертных оценок. – М., 1987.
10. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов / Редактор-составитель Н. Б. Крылова. – М.: Институт педагогических инноваций РАО, 1995.
11. Кабаченко Т. С. Психология управления: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
12. Современный словарь по педагогике / сост. Рапачевич Е. С. – Минск: «Современное слово», 2001.
13. Алексеев С. П., Никитин Ю. А. Промышленные выставки России: история и современность. – СПб.: ЛЕНЭКСПО, 1999.
14. Борисенков В. П. Школа России: прошлое и настоящее // Педагогика, 1993, № 4.

АКТУАЛЬНЫЕ ДИСКУССИИ

УДК К378.014.54: 572.026
ББК Ч34

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕРСПЕКТИВНЫХ АСПЕКТОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

С. З. Гончаров

Задача, которую мы ставим в данной статье – изложить в порядке дискуссии, те реальные предпосылки, которые в их совокупности обосновывают необходимость высшего образования для работников сферы материального труда.

Особенности высшего образования

Во-первых, высшее образование позволяет личности понимать *объективные закономерности* природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии.

Во-вторых, высшее образование включает содержание *всеобщее* (креативно-антропологическое) и *особенное* (профессиональное). Всеобщее содержание состоит (точнее – должно состоять) в развитии субъективности человека в ее целостности и полноте – тех всеобщих по значению общекультурных, продуктивно-творческих духовных сил, которые пронизывают все особенные проявления человека как *личности, гражданина и специалиста*. К таким силам относятся теоретическое мышление, постигающее объективную истину, нравственная воля, ориентированная на добро, продуктивное воображение и эстетическое созерцание, воспринимающие красоту, одухотворенная вера, устремленная на объективно лучшее, совершенное содержание, совесть, оценивающая помыслы и деяния с позиций должного совершенства, любящее сердце, художественно переживающее совершенное и позволяющее «увидеть лучшее, избрать его и жить им». Единство этих сил составляет *всеобщий креативно-антропологический базис* для развития профессиональных умений компетентно осуществлять те или иные технологии согласно специальности. *За умением специалиста оптимально решать профессиональные задачи скрываются развитое логическое мышление, продуктивное творческое воображение, эстетический вкус, совесть, честь и ответственность, столь важные для професси-*

ональной надежности. Единство духовных сил позволяет личности успешно ориентироваться в пограничных научных областях, самообучаться, быть самостоятельной и самоопределяемой, социально мобильной; способствует творческой продуктивности, коммуникативности и глубинному духовному общению и профессиональному росту.

В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально, но и *социально компетентной* – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ориентироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов. Человек за пределами своей профессии имеет социальные статусы в зависимости от принадлежности к той или иной общности (семья, государство и др.). *Такие статусы для личности важны не менее профессии. Социальная компетентность означает соответствие ценностей и знаний, способностей и умений субъекта его реальным социальным статусам согласно должному уровню культуры, нравственности и права.*

В чем состоит проблема?

Первым на важность проблемы обратил внимание Г. М. Романцев [5]. В подготовке рабочих кадров сложилась жесткая связка «*профессия – уровень образования*». Начальный уровень профессиональной подготовки распространился и на уровень образования. Такая связка есть завуалированная дискриминация по профессиональному признаку. Рабочих готовили как рабочую силу, а как им жить за пределами производственной сферы, это никого особенно не интересовало. В их подготовке доминировало отношение «*работник – техника*» ценой умаления отношения «*человек – человек*». Разве рабочий из-за своей профессии менее достоин быть культурным человеком и обладать целостной субъективностью, научным пониманием законов и социальной компетентностью? Распространять уровень начальной профессиональной подготовки на образование, значит проектировать для рабочих «начального» человека.

Проблема больше проявляется на фоне стремительных изменений в экономике. С середины XX в. индустриальные технологии вытесняются производством информационной, наукоемкой продукции, эмпирическая подготовка работников – подготовкой научно-теоретической, главным становятся не мускульные усилия, а скорость реализации знаний, самым ценным товаром – «ноу-хау», а ведущей отраслью – «банки данных». «Индустриальная система техноцентрична, постиндустриальная – культуроцентрична» [6, с. 163]. Культуроцентричность заключается в ставке на общественный интеллект, на регулятивы национальных культурных традиций и на духовную солидарность. Включение в экономику этих параметров дает неизмеримо больший эффект, чем

жесткая регламентация работников со стороны технократов по системе Тейлора. Кустарям из Японии, Южной Кореи и Таиланда, которые сохранили традиционные национальные ценности и мало были затронуты технической цивилизацией Запада, «легче вписаться в постиндустриальные технологии, чем западному рабочему, прошедшему трехвековую школу отупляющей фабрично-казарменной дисциплины» [6, с. 163]. Япония обгоняет США на беговой дорожке постиндустриальных технологий, в частности, потому, что в Японии государство взяло курс: каждому японцу – высшее образование. В настоящее время в развитых странах «человеческий капитал» составляет «70–80 процентов национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения» [7, с. 3].

Сущность проблемы заключается в противоречиях между: индустриальной, техноцентристской формой подготовки рабочих и постиндустриальным наукоемким производством, делающим все больший запрос на скрытые резервы культуры и антропологии; трудом живым и опредмеченным; трудом совокупного работника и трудом рабочего; трудом духовным и материальным; растущим удельным весом «всеобщего труда» (К. Маркс) и ориентацией государственной политики на труд непосредственный. Для решения проблемы нужна философия *субъектная*, а не *объектная*, *антропогенная*, а не *техногенная*.

Труд живой и опредмеченный

Связка «профессия – уровень образования» построена на неверной предпосылке: *опредмеченный в пространстве труд предписывает функции живому труду, протекающему во времени; прошлые операции, застывшие в технике, служат мерилом интеллектуального развития рабочего.*

Такая предпосылка кажется очевидной с позиций отдельного рабочего. С позиций совокупного работника соотношение двух видов труда является прямо противоположным. Прошлый труд произведен от живого труда. Техника проектируется научным интеллектом и создается рабочими; технические системы есть «органы человеческого мозга» (К. Маркс), предметно воплотившаяся наука. Уровень общественного интеллекта определяет и уровень техники. *Опережающее развитие живого интеллекта совокупного работника по сравнению с опредмеченным в технике интеллектом есть закон в нормальном функционировании производительных сил.* Только при таком опережении совокупный работник может успешно управлять технологической сферой общества. Иначе возникает функциональное несоответствие (не в пользу работника) между интеллектом опредмеченным и живым, между импортной «умной» машиной и работником с «начальным» профессиональным образованием. О таком несоответствии свидетельствуют многочисленные случаи деструктивного использования

импортной техники в России. Обобщая подобные факты, авторы основательной научной работы уже в середине 80-х гг. XX в. сделали вывод: «Уже сейчас нередко складывается такая ситуация, что внедрение гибких производственных систем, робототехнических комплексов и систем автоматизации проектирования не обеспечено квалифицированными кадрами. Темпы научно-технического прогресса опережают скорость обновления образовательного потенциала. Отсюда особая актуальность проблемы целенаправленного управления образовательной деятельностью, отвечающей потребности *опережающего развития образовательного потенциала по сравнению с темпами научно-технического прогресса*» [8, с. 141] (курсив наш – С. Г.). Но противоречие между «умной» техникой и интеллектуально стареющим работником сводится в итоге к противоречию между *интеллектуальными потенциалами разных групп в структуре совокупного работника*.

Труд рабочего как момент совокупного труда

Для понимания совокупного труда следует проделать ряд абстракций. Отвлечемся от внешней стороны работников (рабочих, инженеров и т. д.) и рассмотрим только их трудовые функции. В воображении останется лишь единый координированный и субординированный процесс труда. Включим в рассмотрение вектор времени. Великий ансамбль трудовых функций предстанет развивающимся: объем одних функций остается неизменным, другие функции уменьшаются по объему, третьи, словно эпидемия, стремительно распространяются на поле труда, что внешне выражается в изменениях профессиональной и социально-классовой структуры.

Субъектом совокупного труда является совокупный работник (СР). Он – носитель единой комбинированной трудовой силы. СР, образно выражаясь, обладает миллионами мыслящих голов и мастеровых рук. Он одновременно в разных частях пространства выполняет разные функции: проектирует, планирует, конструирует, руководит, организует, воплощает знание в природный материал. Все, что сознанию отдельного работника представлялось прочным и отъединенным, то с позиций СР предстает мимолетным моментом текущего процесса взаимного полагания и обусловленности, как в живом организме. *Но это уже понимание с позиций сущности, а не внешней видимости; целого, а не обособленной части, динамики, а не статики.*

Со стороны той или иной профессиональной группы труд воспринимается в аспекте его разделения, а не единства. Такая видимость выдвигает и в науке на первый план *разделение* труда. Заострение различий при отвлечении от единства труда приводит к разрыву единого функционального поля труда, что и произошло в практике классовой борьбы и революционных потрясений. Про-

блема межклассовых различий не решается с позиций разделения труда потому, что сами эти различия есть следствие разделения труда!

Понятие СР и совокупного труда акцентируют *единство, целостность* внешне обособленных, но внутренне связанных родов, видов и подвидов труда в аспекте интеграции трудовых функций – интеллектуальных и материальных, управленческих и исполнительских, продуктивных и репродуктивных. Эти понятия ориентирует на методологию *целого*, с позиций которого можно верно понять и логику частей в составе целого.

В рамках СР разные виды труда имеют различную *степень сложности*. *Высший уровень сложности* присущ духовному высокоспециализированному труду. Такой труд *распредмечивает* всеобщие закономерные связи объективной реальности и развивает всеобщие по значимости силы человеческой головы (*теоретическое мышление, художественное воображение* и др.). Поэтому такой труд Маркс назвал *всеобщим*. *Средний уровень сложности* свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда имеет *теоретическую* подготовку (врач, летчик и т. п.). *Труд простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главным являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и др. особенностям конкретного работника.

Существенные различия между видами высшего и простого уровней сложности порождают *рассогласование в структуре совокупного труда* – создают «трюмбы» на пути реализации новейших научно-технических и экономических, управленческих и организационных разработок.

Рабочие составляют большую профессиональную группу в структуре СР. Установление для них эмпирического уровня подготовки и ограничение их образования означает *резкое увеличение доли простого труда*.

Следствием этого являются *усиление интеллектуальной неоднородности и функциональной рассогласованности между простым и высшим уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий, усиление социально-классовых различий до степени враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России на мировом рынке. Более того, работники производят не только вещественный продукт, но и социальные отношения. Рабочие с начальным профессиональным образованием способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «начальном» уровне. Научные разработки останутся на бумаге или*

уйдут за рубеж, что было типичным в 70–80-е гг. прошлого века. Классовые же противоречия могут парализовать единство совокупного труда.

Труд средней сложности опосредствует собой противоречие между простым и высшим видами труда; *увеличение его доли в структуре совокупного труда способствует функциональной гибкости совокупного труда, быстрому переключению на инновационные технологии, согласованности всех звеньев совокупного труда, интеллектуальному обновлению производства и самих работников, убыстрению социальной мобильности и интеграции рабочих и инженерно-технических работников.* Доминирование труда средней сложности есть основа доминирования среднего класса в структуре совокупного работника и в социально-политической системе общества. Под средним классом здесь понимается не класс лавочников со средними доходами, а большая группа специалистов из всех отраслей народного хозяйства, имеющих научную профессиональную подготовку. Например, в системе ВПК доминирует труд среднего уровня сложности. Ибо в этой системе соединялись высокий научный потенциал администрации и ИТР, высококвалифицированные рабочие, как правило, со средним профессиональным образованием, наукоемкие технологии.

Доминирование в совокупном труде среднего уровня сложности означает для России качественный скачок во всех сферах общества – производственной и экономической, социальной и политической. В частности, это позволило бы навсегда похоронить идею классовой вражды и утвердить мир и согласие в народе. Политические выводы из понятия СР очевидны: оно ориентирует на единение народа, на государственное управление, исходящее из логики целого, а не частей, из интересов всего народа, а не классового эгоизма (буржуазного или пролетарского). Государство призвано защищать те интересы лиц и классов, реализация которых идет на пользу всем.

Труд духовный и материальный

В работах классиков марксизма содержится загадочная недосказанность об этих видах труда. Суждение В. И. Ленина: «чтобы уничтожить классы, надо уничтожить разницу между рабочим и крестьянином, сделать *всех – работниками* [9, с. 276] является весьма легковесным. Характерно умолчание Ленина о работниках специализированного умственного труда.

Классы утверждаются с отделением *духовного (умственного) труда от материального (физического), а функций управления людьми – от функций управления вещами.* Образуется класс, ведающий такими делами общества, «как управление трудом, государственные дела, правосудие, наука, искусство и т. д.» [10, с. 225–226]. Различие между трудом духовным и трудом материаль-

ным Ленин считал основным и выводил из этого родового различия все иные классообразующие признаки – отношение к средствам производства, роль в общественной организации труда, способ получения и размеры богатства, возможность присваивать чужой труд благодаря различию места класса в укладе общественного хозяйства [11, с. 15]. Однако Ленин нигде не поясняет, почему *место в общественном производстве является базисным*.

Духовный труд обладает важнейшими особенностями.

Во-первых, он *развивает всеобщие по значению продуктивно-творческие силы* человеческой головы, в частности мышление. Мышление – основа всех иных специфически человеческих способностей. Ослабление рассудка делает человека социально недееспособным. Из природы этого труда следуют привилегии на *опережающее личностное* развитие, на *присвоение науки, искусства, культуры в целом*. Плоды прогресса были предоставлены «деятельности незначительного привилегированного меньшинства» [12, с. 113].

Во-вторых, работники этого труда аккумулируют в себе исторически развитые продуктивно-творческие духовные силы, потенции культуры, духовные технологии, что позволяет им развивать идеи, влиять на сознание иных социальных групп, подчинять эти группы собственной воле; т. е. духовный труд развивает профессиональную способность *управлять людьми*. А кто управляет людьми, тот управляет и отношениями между ними, включая отношения по поводу присвоения – отношения собственности.

В-третьих, этот труд позволяет его представителям видеть *в целом* общественный жизненный процесс и его историю, обладать *исторической памятью*. А кто понимает логику целого, тот может подчинить своей воли и его части.

В-четвертых, а это самое важное, представители этого труда развивают *технику материальную, социальную и интеллектуальную*. В отличие от материальной техники, предназначенной для обработки природы, социальная техника (все социальные организации) есть способ обработки людей людьми. Она создана не из вещества природы, а из *отношений* между людьми. Она – «чувственно-сверхчувственная». Ее невозможно воспринимать ни внешними органами чувств, ни приборами и химическими реактивами. Здесь необходима должная сила абстракции, которая культивируется годами. Интеллектуальная техника (все методы и технологии духовного труда) направлена на обработку значений, которые функционируют лишь в головах людей. Это – высший уровень техники. Поскольку *лишь представители духовного труда разрабатывают социальную и интеллектуальную технику, то только они способны ее присваивать и устанавливать свою монополию на нее – на управление всем общественным жизненным процессом, на образование, науку, искусство, правосудие* и др. Работники этого труда, как бы они ни различались по видам

и подвидам, по профессиям и специальностям, по уровню доходов и условиям жизни, консолидируются в *общественный класс*.

Энгельс был не только теоретиком, но и практиком в системе производства. Он отлично понимал *суть культурных и экономических различий* этих двух *основных классов*. Вот то единственное его суждение, в котором он на миг приоткрывает тайну этой сути: «Следовательно, упразднение классов предполагает высокую степень развития производства, на которой присвоение особым общественным классом средств производства и продуктов – а с ними и *политического господства, монополии образования и духовного руководства*, – не только становится излишней, но и является препятствием для *экономического, политического и интеллектуального развития* (курсив наш – С. Г.) [13, 225–226]. Энгельс отмечает три формы присвоения – *средств производства и продуктов* (экономическая сфера), *политического господства, государства* (политическая сфера), *образования, духовного руководства* (духовная сфера).

Основной он считал *собственность на средства производства и продукты*. Но она носит *локальный* характер. Ее субъекты могут определять волю людей на том или ином предприятии. Собственность на государство позволяет ее субъектам определять волю всех граждан. Эти два вида собственности связаны с *внешними* атрибутами социального достояния (средства производства, должность), которых субъект может лишиться из-за внешних обстоятельств. Собственность же на *общественный интеллект и культуру* – самая утонченная и скрытая. *Предмет этой собственности есть внутреннее достояние субъекта, которое не поддается отчуждению и порче; оно абсолютно и независимо от внешних отношений. Его нельзя присвоить силой*.

Первые два вида собственности позволяют осуществлять экономическую и политическую власть, т. е. определять волю людей извне, через товарно-денежную связь и право. Собственность же на *знание, культуру и интеллектуальные технологии* позволяет ее субъектам осуществлять *духовную власть* («духовное руководство», по Энгельсу), направлять сознание и волю лиц (включая и высшее руководство) так, что *ведомые такой властью могут не подозревать того, что они – ведомые*. Духовная власть осуществляется при добровольной лояльности граждан на основе *авторитета самих идей*. А власть идей можно одолеть только путем развития новых идей. Для такого самоосвобождения нужна должная культурная подготовка. Духовная власть незрима и поэтому действует наверняка.

Реформы в России за последние годы лет обнаружили скрытую иерархию: *собственность на культуру и образование* (духовная власть); *собственность на государство* (политическая власть); *собственность на средства произ-*

водства и продукты (экономическая власть). Эта иерархия есть *вертикальная уровневая система консолидации работников духовного труда в общественный класс*. Возможно ли в принципе разрешения противоречия между трудом духовным и материальным?

Перспективные моменты материального труда

Фигура непосредственного производителя общественного богатства проходит сквозь тысячелетия, и никакая революция не в состоянии отменить потребность в производстве этого богатства со стороны его *материальной оболочки*. «Следовательно, этот класс необходим при всяких условиях, хотя должно прийти время, когда не будет уже классов» [10, с. 296]. Последнее суждение Энгельса содержит, кажется, противоречие: «класс производителей необходим при всяких условиях», но настанет время, когда «не будет уже классов». Куда же денется «класс производителей»? Ведь он необходим «при всяких условиях»? Возможно, материальный труд содержит такие аспекты, развитие которых качественно изменяет этот труд. Что это за аспекты?

Рабочие исполняют необходимую функцию – производить общественное богатство на стадии *его материального оформления*, облекать идеальный образ (научные, инженерно-конструкторские разработки) в природный материал. При этом продукт этого труда потребляется, в общем и целом, с *материальной* стороны. Скульптор тоже затрачивает массу телесных усилий, но продукт его труда потребляется *духовно*, как и продукты деятельности балерины или пианиста. *Функция непосредственного материального преобразования предмета является для рабочих родовой и основной*. Она абсолютна до тех пор, пока существует материальный обмен между обществом и природой.

Но из того, что эта функция будет сохраняться всегда, еще не следует, что она будет всегда осуществляться на уровне *простого* труда. Современный рабочий соединяет в своем труде два родовых начала – *идеальное и материальное*, научные разработки и природный материал. Если в его труде видеть только второе начало ценой умаления первого, то и понимание этого труда будет как «физического», с позиций ограничения рабочего эмпирической подготовкой и начальным профессиональным образованием. Если же удерживать в воображении тот факт, что рабочий воплощает в природном материале *образы-схемы специализированного общественного интеллекта*, то становится очевидным то, что подготовка рабочего должна соответствовать тому содержанию, которое он *переводит из сферы идеальной в материальную*. Здесь мы подошли к главному пункту.

Материальный труд может выступать в двух формах – быть *преимущественно физическим* или *преимущественно интеллектуальным*. В первом

случае работник непосредственно изменяет материальную оболочку предмета без понимания закономерных связей. Это – простой по сложности труд работника с эмпирической подготовкой.

Во втором случае *труд работника выступает материальным по форме и интеллектуальным по содержанию*: работник изменяет материальную оболочку предмета для перестройки внутренних закономерных связей или управляет предметом на основе закономерностей (например, пилот самолета, космонавт, врач и др.). При этом предмет и субъект труда выступают не только со стороны явления, но и сущности: предмет – в аспекте системы закономерных связей, субъект – в аспекте теоретического мышления. Это – труд средней сложности; его субъект имеет теоретическую подготовку. Идеальные модели будущего продукта на основе научного знания направляют ум и руки такого работника, и он выступает в процессе труда как воплощение всеобщего общественного интеллекта. Научное мышление и мастерство его рук соединяют воедино идеальное и материальное, духовное и природное. Доминирование такого труда ликвидирует саму основу, на которой возникают односторонние крайности материализма и идеализма.

Перспективным является вторая форма материального труда, наполненная по преимуществу интеллектуальным содержанием и предполагающая теоретическую подготовку работника на основе высшего профессионального образования. Современная наука все больше становится непосредственной производительной силой; она вовлекает в производство закономерности природной и социальной реальности и на их основе воплощает интеллектуально емкие технологии, компьютерные системы регионального, национального и планетарного уровней. Чтобы адекватно воплощать это знание, его надо понимать. Это – технологическая необходимость. Не может слепой вести зрячего. Для понимания научно организованных технологий и заключенных в них объективных закономерностей работнику необходимо высшее образование и теоретическая профессиональная подготовка.

К. Маркс предвидел следующие тенденции. Наука, будучи специализированным теоретическим мышлением, превратится в непосредственную производительную силу труда, а труд, тем самым станет *прикладной наукой*. Науки обладают равной степенью сложности. Труд, будучи прикладной наукой, превратится в *однородный по степени сложности труд*. Одинаковая сложность труда означает и равную экономическую оценку. Тем самым, различия в специальностях не повлекут за собой различия в социальных привилегиях и различия в «желудке». Открываются социально равные возможности развития людей.

Автоматизация производства выключит работников из сферы производства как *непосредственных его технологических агентов*.

Работник встанет над технологическим процессом, «как его контролер и регулировщик». Функция производства общественного богатства на стадии его *материального оформления будет передана технике и уже не будет закрепляться за отдельным классом*. За работниками она сохранится в редуцированном виде.

Эффективность общественного труда благодаря его научному характеру сократит рабочее время и увеличит свободное время. Свободное время станет «пространством» целостного развития людей. От прежнего развития средств производства люди перейдут к саморазвитию их собственных продуктивно-творческих сил. Начнется собственная история людей. Техническая цивилизация сменится новой исторической ступенью – культурой. Техногенное общество сменится антропогенным, в рамках которого человек уже не воспроизводит себя в какой-либо только одной определенности, а производит себя «во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [2, с. 476]. Такое движение осуществляется как беспрестанное выходжение за временные границы собственного развития, которые и осознаются как границы, подлежащие преодолению, а не как абсолютная грань. Прежняя установка жизненного процесса на прибыль (деньги – товар – деньги) сменяется новой установкой: *продуктивно-творческие силы человека – их воплощения в культуре – прирост и обновление этих сил*.

Эффективность труда будет зависеть не от величины мускульных усилий работников, а от мощи тех искусственных органов общественной практики (техники), которые созданы при помощи науки. Тем самым, непосредственное рабочее время перестает быть мерой богатства, и производству, основанному на меновой стоимости, приходит конец.

Труд всеобщий и непосредственный

Понятие всеобщего труда ввел Маркс. Противоположностью этого труда является труд непосредственный, в процессе которого работник непосредственно изменяет предмет и является технологическим агентом производства. Такой труд допускает пространственную кооперацию и разделение деятельности на отдельные операции. Главным в нем является изменение предмета, а не «самоизменение» субъекта, деятельность по заранее установленному масштабу, а не самодеятельность.

Маркс назвал определенный вид труда всеобщим из-за его *всеобщего* содержания по отношению к объекту и субъекту: этот труд распределяет всеобщие закономерные связи в объекте и опредмечивает «всеобщие силы челове-

ческой головы» [1, с. 110, 116] субъекта, которые объективируются в науке и философии, в искусстве и образовании новых поколений. Продукты этого труда имеют всеобщую значимость – оказывают всеохватный эффект и качественный сдвиг в культуре. *Всеобщее содержание и значение данного труда составляет основание для иных моментов всеобщего труда.*

Всеобщий труд изменяет сам тип, «эйдос» предмета и комбинацию закономерных связей. Так, изобретение двигателя внутреннего сгорания есть труд всеобщий. Изготовление же этого двигателя есть труд непосредственный. В первом случае возникает всеобщая идея вещи, во втором – отдельная конкретная вещь («эта»). В первом случае в отличие от второго доминирует продуктивное, а не репродуктивное; самостоятельность и творчество субъекта, а не деятельность по заранее установленным схемам. «Всеобщим трудом, – поясняет Маркс, – является всякий научный труд, всякое открытие, всякое изобретение» [1, с. 116]. В производстве вещей всеобщим является научный труд, создающий модели будущих предметов. В культурном воспроизводстве людей таким трудом является научная, философская, художественная, богословская, воспитательно-образовательная деятельность, порождающая не частные и единичные утилитарно-прикладные схемы и правила, а всеобщие схемы работы теоретического мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, одухотворенной веры, нравственной воли. Всеобщий труд обновляет саму живую субстанцию культуры – продуктивно-творческие силы человека и создает всеобщее по значению духовное содержание. В этом труде реальность предстает в аспекте своих всеобщих закономерностей, а субъект как представитель духовных способностей человеческого рода, как наследник и продолжатель культуры. Всеобщий труд является «напряжением человека не как определенным образом выдрессированной силы природы, а как такого субъекта, который выступает в процессе производства... в виде деятельности, управляющей всеми силами природы» [3, с. 110].

Всеобщий труд не допускает дробления деятельности на частичные функции. Изготовление же автомобиля можно разбить на отдельные операции и закрепить их за разными работниками. Такое дробление возможно потому, что целое (идеальная модель автомобиля) уже существует. Но такое дробление невозможно по отношению к процессу порождения научной идеи, стиха или музыкального произведения. *Здесь рождается само целое, продуцировать которое может только целостная личность в единстве духовных сил.*

Особенности всеобщего труда заключаются в следующем.

Потребление его продуктов не уничтожает их, а воспроизводит вновь в создании новых поколений, они проходят через толщу столетий, как, например идеи Платона, логика Аристотеля, диалектика Гегеля. Всеобщий труд создает продукт

идеальный, а не материальный, всеобщий, а не единичный. Всеобщий труд протекает как деятельность, направленная на изменение не внешнего предмета, а схем самой деятельности. Он есть деятельность, рефлексированная, самонаправленная, т. е. самодеятельность. Самодеятельность так относится к внешней деятельности, как продуктивное воображение – к внешнему восприятию. Всеобщий труд создает новые схемы, способы деятельности. Способы деятельности усваиваются, фиксируются нейрофизиологически и превращаются в *способности*. Продуцируя способности, всеобщий труд является креативно-антропологическим. Он созидает тем самым общественное богатство в его субъективной всеобщей форме. Если отбросить ограниченную буржуазную форму, восклицает Маркс, – «чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу» [2, с. 476]. Степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов» [3, с. 123]. Всеобщий труд является культуротворческим, так как он развивает «всеобщие силы человеческой головы». Субъект всеобщего труда не может творить свой продукт, не усвоив наследия предшественников. Он вступает с ними в опосредованную кооперацию во времени: прошлая культура постоянно актуализируется и вплетается в контекст современной; сохраняется преемственность и диалог культур. Субъекты всеобщего труда вступают между собой в отношения *непосредственно общественные* – по поводу *взаимного обмена, дополнения и обогащения способностями*. Такие отношения обладают человекотворческим содержанием. Отношения же в сфере непосредственного труда направляются, как правило, мотивами *внешнего* порядка – полезности, заработка и др. Последствия большого удельного веса простого труда в структуре СР подобны тяжелой гире на ногах бегуна.

Сделаем выводы. Курс на поэтапное всеобщее высшее образование обусловлен следующими факторами. Как двигатель внутреннего сгорания революционизировал технологический базис и привел к машинному производству, к качественному обновлению всех сфер общества, так и компьютерная техника уже порождает качественные изменения в этих сферах. Эти изменения будут осуществляться намного быстрее потому, что технике впервые передана *интеллектуальная* функция. Это обстоятельство будет *интенсифицировать* процессы в сферах производственной и экономической, социальной и политической.

Закон опережающего развития живого интеллекта и труда по отношению к интеллекту и труду опредмеченному обязывает к интеллектуальному опережению образования по отношению к общественному производству. Но-

вое поколение работников должно не адаптироваться к технике, а адаптировать ее к себе в направлении реализации *более эффективных возможностей ее использования*. Традиционная тема хоздоговоров социологов с предприятиями «Адаптация молодого рабочего на предприятии» отражает как раз стагнационные явления, приспособление специалистов к наличным условиям.

Повышение интеллектуального уровня совокупного труда до средней степени сложности качественно усиливает его эффективность и является основой динамичного обновления всех сфер общества. Не производство средств производства, а *культурное воспроизводство новых поколений в системе образования становится антропогенным базисом общества*. Культурное воспроизводство людей первично, а производство средств жизни вторично.

Литература

1. Маркс К. Капитал // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 25, Кн. 3. Ч. 1. – М., 1962.
2. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 1. – М., 1968.
3. Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 46, ч. 2. – М., 1968.
4. См.: Экономика и культура: Межвузовский сб. / Под ред. К. П. Стожко, Н. Н. Целищева. – Екатеринбург, 2000.
5. Романцев Г. М. Проблемы и перспективы развития высшего рабочего образования // Профессионально-педагогическое образование: В 2 ч. – Екатеринбург, 1994. Ч. 1.
6. Бородай Ю. В поисках выхода // Наш современник, 1995, № 10.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Приказ Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393.
8. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. – М., 1987.
9. Ленин В. И. Экономика и политика в эпоху диктатуры пролетариата // Полн. собр. соч. Т. 39.
10. Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-е изд. Т. 19. – М., 1961.
11. Ленин В. И. Великий почин // Полн. собр. соч. Т. 39.
12. Энгельс Ф. Карл Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 19. – М., 1969.
13. Энгельс Ф. Общественные классы – необходимые и излишние // Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 19. – М., 1961.

АВТОРЫ НОМЕРА

Белкин Август Соломонович – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой возрастной психологии Уральского государственного педагогического университета, председатель диссертационного совета Д212.284.01, Екатеринбург.

Гоголева Галина Серафимовна – преподаватель педагогического училища, Курган.

Гончаров Сергей Захарович – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Лебедева Ирина Павловна – доктор педагогических наук, профессор лаборатории математического моделирования педагогических процессов, Пермский государственный педагогический университет, Пермь.

Леднев Виталий Павлович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Петрунина Тамара Алексеевна – кандидат философских наук, доцент, профессор кафедры теоретической и экспериментальной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Прокопенко Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научно-исследовательской работе Института физической культуры Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Рябова Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей истории Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Ткаченко Евгений Викторович – академик РАО, член президиума РАО, член экспертного совета ВАК России, доктор химических наук, профессор, председатель диссертационного совета Д212.283.02.

Штейнберг Валерий Эмануилович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогических теорий и технологий, заведующий Научно-экспериментальной лабораторией Башкирского государственного педагогического университета, Уфа.

Черник Борис Петрович – профессор кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета, директор международной выставки УЧСИБ, Новосибирск.

НОВЫЕ КНИГИ

Глуханюк Н. С., Колобкова А. И., Печеркина А. А. Психология безработицы: результаты исследований. – Екатеринбург: Издательство Российского профессионально-педагогического университета, 2003. – 86 с.

В монографии представлены результаты исследования проблемы безработицы как одного из макросоциальных явлений и как детерминанты психологических изменений, происходящих у человека, потерявшего работу. Впервые в русскоязычной психологической литературе отражены важнейшие зарубежные исследования в этой области, представлены результаты ряда авторских эмпирических разработок, определены подходы, особенности и противоречивые тенденции в изучении безработицы. Вместе с тем, монография является информационной основой и технологическим руководством для эффективной социально-психологической работы с незанятым населением.

Книга представляет интерес для научных работников и специалистов в области психологии и социальной работы, преподавателей, аспирантов и студентов, а также практических работников служб занятости.

Оглавление. Введение. Глава 1. Безработица и ее психосоциальные эффекты: анализ исследований. Глава 2. Эмпирическое исследование некоторых социально-психологических феноменов, сопряженных с безработицей. Заключение. Библиографический список.

Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Издательство Российского профессионально-педагогического университета, 2003. – 150 с.

Рассматриваются основные проблемы методики профессионального обучения с позиций авторского подхода к теории методической деятельности педагога, методическому проектированию и конструированию, феномен методической деятельности педагога профессиональной школы, взаимосвязь и взаимообусловленность методик и технологий профессионального обучения, что позволяет целостно представить современную модель методического знания. В то же время ярко выражен практический (на уровне технологии характер предлагаемых методических разработок. Предложены технологии конструирования различных средств обучения: предметно-знаковых систем, логических регулятивов обучающей деятельности педагогов и форм организации познавательной и учебно-производственной деятельности учащихся.

Предназначено студентам профессионально-педагогических специальностей, мастерам и педагогам профессиональной школы.

Введение. Глава 1. Методологические основы методики профессионального обучения. Глава 2. Аналитическая деятельность педагога профессиональной школы. Глава 3. Методическое конструирование в профессиональном обучении. Глава 4. Конструирование методов в профессиональном обучении. Глава 5. Методика диагностики знаний и умений учащихся. Глава 6. Конструирование организационных форм учебной деятельности учащихся. Заключение. Библиографический список. Приложение.

Сапожникова Н. Д., Коноплева А. А. Отечественная история (IX–XXI вв.): Учебное пособие. – Екатеринбург: Издательство Российского профессионально-педагогического университета, 2003. – 411 с.

Учебное пособие содержит необходимый объем фактического материала, его анализ, справочно-вспомогательные сведения по курсу «Отечественная история». Основное внимание сосредоточено на социально-экономических и политических проблемах развития Российского государства в период с VIII по XXI в.

Пособие адресовано студентам высших учебных заведений.

Глава 1. Древняя Русь в VII–XIII вв. Глава 2. От Руси к России (XIV–XVII вв.) Глава 3. Российская империя в XVIII в. Глава 4. Эволюция Российского государства в XIX в. Глава 5. Российская империя на рубеже XIX–XX вв. Глава 6. Постмонархическая Россия (март 1917–1920 гг.). Глава 7 Советское государство в 1920–30-е гг. Глава 8. Советский Союз в середине 1950-х – середине 1980-х гг. Глава 9. СССР и современная Россия на пути кардинального реформирования общества (середина 1980-х – 2001 гг.). Заключение. Библиографический список. Приложения.

Кусаинов Т. А., Астратова Г. В. Научные и методические основы устойчивости сельскохозяйственных предприятий. – Екатеринбург: Издательство российского профессионально-педагогического университета, 2003. – 188 с.

Монография посвящена проблемам теории и методологии формирования устойчивости сельскохозяйственных предприятий (на примере сельского хозяйства республики Казахстан и по материалам исследования аграрного сектора США). В работе излагаются авторская концепция управления хозяйственными рисками в аграрной экономике и теоретико-методологические основы принятия плановых решений в контексте проблемы устойчивости.

Предназначена для студентов, научных работников, специалистов, преподавателей и аспирантов экономических специальностей вузов, служащих органов государственного и муниципального управления, занимающихся вопросами экономики АПК.

Предназначена также для студентов, аспирантов, научных сотрудников, преподавателей высшей школы и практических работников, специализирующихся в области маркетинга и менеджмента на рынке продовольственных товаров.

Введение. 1. Теоретические аспекты проблемы устойчивости производственно-экономических систем. 2. Управление хозяйственным риском в аграрной экономике. 3. Теоретические и методические основы принятия плановых решений в контексте проблемы устойчивости. Заключение. Библиографический список.

Глуханюк Н. С. Практикум по психодиагностике: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003. – 192 с.

Данное учебное пособие поможет оптимизировать практическую подготовку студентов-психологов в ходе учебных занятий и самостоятельной работы, сформировать практические умения адекватности выбора и использования диагностических средств.

Пособие предназначено студентам психологических факультетов университетов, педагогических вузов, слушателям спецфакультетов переподготовки кадров психологического профиля, практикующим психологам.

Занятие первое. Классификация психодиагностических методик и процедур. Занятие второе. Психодиагностика черт личности. Занятие третье. Психологическая диагностика способностей. Занятие четвертое. Диагностика мотивационной сферы личности. Занятие пятое. Психодиагностика самосознания. Занятие шестое. Диагностика межличностных отношений. Рекомендуемая литература.

Воспитательная работа в новых условиях (опыт учреждений профессионального образования): научно-методический сборник. Авторы-составители: Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. – М.: Издательский отдел НОУ ИСОМ, 2003. – 280 с.

В научно методическом сборнике впервые за последние десятилетия обобщен новый опыт воспитательной работы, исходящей из зоны ближайших интересов молодежи, цели и суть которых определялись в социологических исследованиях.

Сборник содержит итоги Всероссийского социологического исследования (50 тыс. учащихся и преподавателей 50 регионов России) и конкретный опыт 12 учреждений НПО – экспериментальных площадок ИРПО. В конце сборника даются методические разработки по воспитательной работе.

Введение. Раздел I. Социальный портрет современного учащегося системы НПО: итоги Всероссийского социологического исследования (И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко). Раздел II. Социализация учащейся молодежи. Раздел III. Воспитание здорового образа жизни. Раздел IV. Социально-психологическое сопровождение воспитательной работы. Раздел V. Из опыта гражданского воспитания личности. Раздел VI. Приложения

Гаязов А.С. Образование и образованность гражданина в современном мире. – М.: Наука, 2003. – 256 с.

Монография выполнена в соответствии с планом работ Башкирского научно-образовательного центра Уральского отделения РАО, посвящена актуальной проблеме современности, содержит результаты исследования взаимоотношений таких важнейших для жизни человека феноменов, как общество, образование и образованность личности. Прослеживается логическая связь между реалиями и понятиями, отражающими их.

Для педагогов, интересующихся особенностями образовательного процесса на современном этапе, практических работников и начинающих исследователей.

Глава 1. Методология развития современного образования: тенденции и пути оптимизации. Глава 2. Гражданин в мире образования. Глава 3. Теоретическая база развития системы образования. Заключение. Примечания.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

ШКОЛА НООСФЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. П. Сикорская

4–5 февраля 2003 г. Управление образования города Лесного Свердловской области совместно с Уральским научно-образовательным центром Российской академии образования (УНАО РАО) провели под эгидой Уральского отделения РАО на базе школы № 76 научно-практическую конференцию и мастер-класс, посвященные инновационному направлению в педагогической науке и практике – ноосферному образованию.

В школе № 76 Лесного реализуется модель школы, в которой на основе различных форм деятельности, особенно творческой, формируется личность, устремленная в ноосферное будущее, с коэволюционным мировоззрением, определяемом Разумом, Волей и Верой человека в гармонию между миром Природы и Миром Человека.

Методологической основой модели данной школы являются идеи В. И. Вернадского о переходе биосферы в ноосферу и теория ноосферы, (сферы разума), в которой на первый план выдвигаются не материальные, а духовно-нравственные компоненты жизнедеятельности.

На конференции были заслушаны доклады о теории и практике ноосферного образования, нравственных основах экологического и ноосферного образования, инновационной деятельности педагогов школы.

Практическая часть конференции включала 10 мастер-классов. Желающие могли стать участниками интересных обсуждений проблемы толерантности на уроке истории, взглянуть на звездное небо в астрономической обсерватории, приобрести специальные умения на занятиях по фитодизайну. Вместе со школьниками в этот день можно было прикоснуться к истокам культуры Урала, решить экологические задачи с помощью компьютера, узнать возможности в формировании здорового образа жизни в школьном бассейне или вспомнить летние экспедиции на Приполярный Урал.

В конференции приняли участие ученые Уральского государственного университета им. А. М. Горького, УрО РАО, Российского государственного профессионально-педагогического университета, научные работники Уральских заповедников, представители Администрации города Лесного, руководители школ, учителя Екатеринбурга и Лесного. Более 100 педагогов и управленцев

и около 200 учащихся стали участниками данного научно-педагогического события, которое завершилось прекрасно организованным концертом в контексте проблем ноосферного образования. В решении конференции были отмечены успехи школы в развитии инновационной деятельности и образования для устойчивого развития общества, а также продуктивное сотрудничество педагогов – практиков и ученых. По итогам конференции издается научно-методический сборник.

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБЕСПЕЧИВАЕТСЯ КУЛЬТУРОЙ

Г. П. Сикорская

Под таким девизом 3–4 апреля 2003 г. прошла Межрегиональная научно-практическая конференция Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования (УГНОЦ РАО) и ГО ЧС по Свердловской области «Обучение населения методикам предотвращения ЧС – стратегическая задача курса ОБЖ».

В конференции приняли участие преподаватели ОБЖ школ и вузов Свердловской, Челябинской, Тюменской областей, Башкирии, а также специалисты МЧС. На конференции рассматривались вопросы преподавания курса безопасности жизнедеятельности в вузах, проблемы создания специальных кафедр в педагогических вузах и обеспечение образовательного процесса кадрами высшей квалификации. Обсуждались также проблемы содержания школьного курса ОБЖ, его материально-техническое оснащение и повышение квалификации учителей школ силами МЧС и Министерства образования.

Специалисты из разных структурных подразделений и учреждений, связанных с ликвидацией последствий чрезвычайных ситуаций подчеркивали важность взаимодействия с учебными заведениями, занимающимися подготовкой кадров, да и в целом с образованием для просвещения населения и обучения его методикам предотвращения ЧС. Наибольший интерес у участников конференции вызвали методы обучения, связанные с культурными традициями разных этносов, многовековой опыт северных народов России, способствующих предотвращению опасности для человека. Были обсуждены проблемы природных и техногенных чрезвычайных ситуаций, катастроф, личной и коллективной безопасности.

На круглом столе, проведенном в рамках конференции, особое внимание было уделено созданию банка данных о методическом обеспечении курса ОБЖ для школы и вуза. Многие участники конференции поднимали вопрос о созда-

нии также информационного центра по ОБЖ, создания ассоциации преподавателей данной предметной области.

При подведении итогов конференции участниками были определены основные направления деятельности и развития взаимодействия между преподавателями ОБЖ и региональными структурами МЧС. Кроме того было принято обращение в адрес УГНОЦ РАО об оказании поддержки в создании информационного центра ОБЖ на территории Свердловской области. Очередную – третью по счету Межрегиональную конференцию по проблемам основ безопасности жизнедеятельности решено провести в 2004.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Журнал зарегистрирован Уральским окружным межрегиональным
территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств
массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11,
комн. 2–233, тел. (3432) 31–31–15 (доб. 212), mail@usvpu.ru (с пометкой
«В редакцию журнала „Образование и наука“»).

Подписано в печать 26.04.2003 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 194.
Отпечатано на ризографе РГПИУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11.
Лицензия АР № 040328 от 10.04.97

Цена свободная